

TECNIFICAÇÃO CURRICULAR E BNCC: A ATUAÇÃO DE AGÊNCIAS E EDITORAS PRIVADAS NA PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS LIMITES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

CURRICULAR TECHNIFICATION AND THE BNCC: THE ROLE OF PRIVATE AGENCIES AND PUBLISHING COMPANIES IN STANDARDIZING TEACHER EDUCATION AND THE LIMITS TO EMANCIPATORY EDUCATION

TECNIFICACIÓN CURRICULAR Y LA BNCC: LA ACTUACIÓN DE AGENCIAS Y EDITORIALES PRIVADAS EN LA ESTANDARIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LOS LÍMITES PARA UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

 <https://doi.org/10.56238/arev8n3-050>

Data de submissão: 11/02/2026

Data de publicação: 11/03/2026

José Neto de Oliveira Felipe

Mestre em Ensino de Física (UFCAT-GO)

Instituição: Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)

E-mail: profnetomatfis@gmail.com

Liliane Afonso de Oliveira

Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura

Instituição: Universidade da Amazônia (UNAMA)

E-mail: liliane.afonso@ufra.edu.br

Vicente José Barreto Guimarães

Pós-Doutorando em Ciências Sociais

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)

E-mail: vicente.guimaraes@uneal.edu.br

Danielle Fernandes Viana Monken

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

E-mail: daniellemonken@gmail.com

Octavio Augusto Ferreira Soares

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Federal de Goiás (UFG)

E-mail: octavio.contatoliteratura@gmail.com

Livia Ledier Felix Vieira

Doutoranda em Educação: Currículo

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

E-mail: lledier@gmail.com

Natalícia Aparecida Máximo

Mestra em Educação

Instituição: Universidade Federal de Viçosa

E-mail: nataliciamletras@gmail.com

Simone Maia Bezerra

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: simonemaibezerra@seduc.to.gov.br

Michely Castro Neves do Amaral

Especialista em Supervisão e Orientação

Instituição: Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS)

E-mail: michelyneves80@gmail.com

Gabriel Vitor Cavalcante Marques

Mestrando em Linguística

Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

E-mail: cavalcante.docente@gmail.com

Airton Martins de Andrade

Especialista em Administração de Banco de Dados

Instituição: Universidade de Uberaba (UNIUBE)

E-mail: airtonmartins@hotmail.com

Orlando de Lima Monteiro

Mestrando em Ensino da Educação Básica

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: monteiroorlando16@gmail.com

Kátia Ferreira de Souza

Especialista em Orientação Educacional

Instituição: Faculdade PROMINAS

E-mail: katia.aurora@hotmail.com

Karla Cristina Brito Chaves

Mestranda em Desenvolvimento e Gestão Social

Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA)

E-mail: karlacristina-34@hotmail.com

Andream Luis Sampaio Bentes

Mestrando em Ciências da Educação

Instituição: Christian Business School (CBS)

E-mail: andreamluis@gmail.com

Myke Oliveira Gomes

Especialista em Direito Empresarial

Instituição: Fundação Getúlio Vargas (FGV)

E-mail: mykegomes@gmail.com

Yanna de Castro Araújo

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas
Instituição: Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM)
E-mail: yanna.araujo96@gmail.com

RESUMO

Nas últimas décadas, o campo educacional brasileiro tem experimentado um processo crescente de tecnificação curricular, marcado pela centralidade de padrões, competências e matrizes avaliativas que reorganizam o trabalho pedagógico sob uma lógica de racionalização e mensuração de resultados. Nesse cenário, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidou diretrizes nacionais que, ao mesmo tempo em que buscam assegurar referenciais comuns de aprendizagem, também abriram espaço para a intensificação da atuação de agências formadoras, fundações empresariais e editoras privadas na produção de materiais didáticos, plataformas educacionais e programas de formação docente. Tal movimento evidencia a crescente influência de atores privados na mediação entre política pública e prática pedagógica, contribuindo para a padronização de conteúdos, métodos e percursos formativos. Diante desse contexto, o presente artigo tem como objeto de análise a atuação de agências e editoras privadas nos processos de padronização curricular e na formação de professores orientada pela BNCC, examinando seus impactos sobre a autonomia docente e sobre o sentido público da educação. Parte-se da seguinte pergunta de investigação: em que medida a tecnificação curricular e a presença ampliada de agentes privados na implementação da BNCC impõem limites à construção de uma educação emancipatória, crítica e socialmente referenciada? Teoricamente, fizemos uso dos trabalhos de Apple (2000; 2011; 2019), Ball (2005; 2008; 2012), Dardot (2016; 2017), Frigotto (2001; 2010), Freire (1997; 2001; 2014; 2015), Giroux (2005; 2011; 2024), Goodson (1995), Laval (2016; 2019), Lessard (2008), Meneses (2014), Nóvoa (2005), Popkewitz (2008), Sacristán (2007; 2013), Santos (2006; 2014; 2016), Saviani (1996; 2008; 2011; 2021), Tardif (2008) e de marcos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativo (Minayo, 2008), bibliográfico e descritivo (Gil, 2008), e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). A análise evidenciou que a tecnificação curricular redefine o currículo como instrumento de regulação pedagógica, orientado por métricas de desempenho e padronização de práticas escolares. Verificou-se que a ampliação da presença de agentes privados na implementação da BNCC intensifica processos de privatização indireta, influenciando materiais didáticos, plataformas e políticas de formação docente. Constatou-se, ainda, o enfraquecimento da autonomia pedagógica e do projeto político-pedagógico das escolas, com crescente posicionamento do professor como executor de prescrições externas. Esses movimentos tensionam a função social da escola pública e impõem limites concretos à construção de uma educação crítica, emancipatória e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Tecnificação Curricular. BNCC. Privatização Educacional. Autonomia Docente.

ABSTRACT

In recent decades, the Brazilian educational field has experienced a growing process of curricular technification, marked by the centrality of standards, competencies, and assessment frameworks that reorganize pedagogical work under a logic of rationalization and results measurement. In this context, the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) consolidated national guidelines that, while seeking to ensure common learning references, also created space for the intensified involvement of training agencies, corporate foundations, and private publishing companies in the production of teaching materials, educational platforms, and teacher education programs. This movement highlights the increasing influence of private actors in mediating public policy and pedagogical practice, contributing to the standardization of contents, methods, and training pathways.

In light of this scenario, the present article analyzes the role of private agencies and publishing companies in curricular standardization processes and in teacher education guided by the BNCC, examining their impacts on teacher autonomy and on the public meaning of education. The study is guided by the following research question: to what extent do curricular technification and the expanded presence of private agents in the implementation of the BNCC impose limits on the construction of an emancipatory, critical, and socially grounded education? The theoretical framework draws on the works of Apple (2000; 2011; 2019), Ball (2005; 2008; 2012), Dardot (2016; 2017), Frigotto (2001; 2010), Freire (1997; 2001; 2014; 2015), Giroux (2005; 2011; 2024), Goodson (1995), Laval (2016; 2019), Lessard (2008), Meneses (2014), Nóvoa (2005), Popkewitz (2008), Sacristán (2007; 2013), Santos (2006; 2014; 2016), Saviani (1996; 2008; 2011; 2021), Tardif (2008), as well as normative frameworks such as the BNCC, among others. The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2008), with bibliographic and descriptive procedures (Gil, 2008), and a comprehensive analytical perspective inspired by Weber (1949). The analysis showed that curricular technification redefines the curriculum as an instrument of pedagogical regulation guided by performance metrics and the standardization of school practices. It was found that the expansion of private agents in the implementation of the BNCC intensifies processes of indirect privatization, influencing teaching materials, digital platforms, and teacher education policies. The study also identified the weakening of pedagogical autonomy and of schools' political-pedagogical projects, with teachers increasingly positioned as executors of external prescriptions. These movements challenge the social function of public schooling and impose concrete limits on the construction of a critical, emancipatory, and socially grounded education.

Keywords: Curricular Technification. BNCC. Educational Privatization. Teacher Autonomy.

RESUMEN

En las últimas décadas, el campo educativo brasileño ha experimentado un proceso creciente de tecnificación curricular, marcado por la centralidad de estándares, competencias y matrices de evaluación que reorganizan el trabajo pedagógico bajo una lógica de racionalización y medición de resultados. En este escenario, la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) consolidó directrices nacionales que, al mismo tiempo que buscan garantizar referentes comunes de aprendizaje, también abrieron espacio para la intensificación de la actuación de agencias de formación, fundaciones empresariales y editoriales privadas en la producción de materiales didácticos, plataformas educativas y programas de formación docente. Este movimiento evidencia la creciente influencia de actores privados en la mediación entre política pública y práctica pedagógica, contribuyendo a la estandarización de contenidos, métodos y trayectorias formativas. Frente a este contexto, el presente artículo tiene como objeto de análisis la actuación de agencias y editoriales privadas en los procesos de estandarización curricular y en la formación docente orientada por la BNCC, examinando sus impactos sobre la autonomía docente y sobre el sentido público de la educación. Se parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué medida la tecnificación curricular y la presencia ampliada de agentes privados en la implementación de la BNCC imponen límites a la construcción de una educación emancipadora, crítica y socialmente referenciada? Teóricamente, se recurrió a los trabajos de Apple (2000; 2011; 2019), Ball (2005; 2008; 2012), Dardot (2016; 2017), Frigotto (2001; 2010), Freire (1997; 2001; 2014; 2015), Giroux (2005; 2011; 2024), Goodson (1995), Laval (2016; 2019), Lessard (2008), Meneses (2014), Nóvoa (2005), Popkewitz (2008), Sacristán (2007; 2013), Santos (2006; 2014; 2016), Saviani (1996; 2008; 2011; 2021), Tardif (2008), así como marcos normativos como la BNCC, entre otros. La investigación es de carácter cualitativo (Minayo, 2008), bibliográfica y descriptiva (Gil, 2008), con un enfoque analítico comprensivo inspirado en Weber (1949). El análisis evidenció que la tecnificación curricular redefine el currículo como instrumento de regulación pedagógica orientado por métricas de desempeño y

estandarización de prácticas escolares. Se constató que la ampliación de la presencia de agentes privados en la implementación de la BNCC intensifica procesos de privatización indirecta, influyendo en materiales didácticos, plataformas y políticas de formación docente. Asimismo, se identificó el debilitamiento de la autonomía pedagógica y del proyecto político-pedagógico de las escuelas, con un posicionamiento creciente del docente como ejecutor de prescripciones externas. Estos movimientos tensionan la función social de la escuela pública e imponen límites concretos a la construcción de una educación crítica, emancipadora y socialmente referenciada.

Palabras clave: Tecnificación Curricular. BNCC. Privatización Educativa. Autonomía Docente.

1 INTRODUÇÃO

1.1 TECNIFICAÇÃO CURRICULAR E BNCC: PADRONIZAÇÃO PRIVADA DA FORMAÇÃO DOCENTE E IMPLICAÇÕES PARA A AUTONOMIA PEDAGÓGICA E O SENTIDO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO

Quando observamos o cenário educacional brasileiro das últimas décadas, percebe-se um movimento amplo de reconfiguração das políticas públicas que ultrapassa reformas pontuais e alcança a própria lógica de organização do trabalho pedagógico, pois, gradualmente, a educação passa a ser atravessada por racionalidades técnicas, métricas de desempenho e dispositivos de padronização que reposicionam o currículo como eixo estratégico de governança. Nesse processo, a escola deixa de ser compreendida apenas como espaço de formação humana e passa, também, a ser tratada como unidade de produção de resultados educacionais mensuráveis, o que altera prioridades, redefine práticas e introduz novas mediações institucionais. Assim, o debate curricular ganha centralidade política, não apenas como discussão pedagógica, mas como arena de disputas sobre o sentido social da educação¹, o papel do Estado e os interesses que atravessam a formação das novas gerações. Vale destacar que essa inflexão não ocorre de maneira neutra, pois se insere em transformações mais amplas do capitalismo contemporâneo, nas quais eficiência, produtividade e controle passam a orientar também os sistemas educacionais. Nesse contexto, a tecnificação do ensino emerge como promessa de modernização, ao mesmo tempo em que reconfigura a autonomia docente e a própria natureza do ato educativo. Como alerta Saviani (1982b, p. 11), “[...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”, evidenciando que a racionalização pedagógica nasce vinculada à tentativa de controle dos processos formativos. Do mesmo modo, ao problematizar a lógica dos modelos prescritivos, Freire observa que “[...] meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores” (2001), sinalizando como a padronização pode converter o educador em mero executor de diretrizes externas. Desse modo, a

¹ O debate curricular ganha centralidade política à medida que deixa de ser compreendido apenas como uma discussão técnico-pedagógica restrita à organização de conteúdos e metodologias, passando a constituir-se como arena estratégica de disputas simbólicas, culturais e ideológicas sobre o que deve ser ensinado, quem decide o conhecimento legítimo e quais projetos de sociedade é fortalecida por meio da escolarização. Nessa perspectiva, o currículo opera como dispositivo de poder que seleciona saberes, estabelece hierarquias culturais e orienta formas de compreender o mundo, revelando que toda decisão curricular envolve escolhas éticas e políticas situadas historicamente. Assim, a definição de conteúdos escolares ultrapassa o plano didático e insere-se no campo das lutas sociais mais amplas, nas quais diferentes grupos buscam afirmar visões de mundo, identidades e interesses. O espaço escolar, portanto, transforma-se em território de negociação entre perspectivas hegemônicas e contra-hegemônicas, evidenciando que o currículo não é neutro, mas expressão concreta de correlações de forças que atravessam a sociedade. Compreender essa dimensão política permite analisar reformas educacionais para além de sua aparência técnica, reconhecendo nelas projetos de formação humana vinculados a modelos de desenvolvimento social, econômico e cultural. Ver: APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

discussão sobre currículo deixa de ser apenas técnica e revela sua densidade política, histórica e ética, pois envolve escolhas sobre que conhecimentos circulam, quem decide sobre eles e quais projetos de sociedade são reforçados pela escola.

Como Basil Bernstein nos recorda, e como argumentei com muito mais profundidade em outros trabalhos, grande parte da gênese e do apoio às políticas de modernização conservadora – especialmente à necessidade constante de auditorias, à produção de ‘evidências’, à racionalização e à padronização tanto do trabalho quanto do conhecimento – provém não apenas do capital e de seus aliados neoliberais no governo, mas também de uma fração específica da nova classe média profissional e gerencial. Essa fração ascende dentro do Estado e da economia com base no uso de conhecimentos técnicos. São pessoas formadas em gestão e técnicas de eficiência que oferecem o suporte técnico e ‘profissional’ para a responsabilização, a mensuração, o ‘controle de produto’ e a avaliação exigidos pelos defensores das políticas neoliberais de mercantilização e das políticas neoconservadoras de controle central mais rígido na educação. Os membros dessa fração social não necessariamente compartilham integralmente das posições ideológicas que sustentam a aliança conservadora; em outros aspectos de suas vidas podem ser até moderados ou ‘liberais’. Ainda assim, como especialistas em eficiência, gestão, testagem e accountability, fornecem a expertise necessária para implementar tais políticas. Sua própria mobilidade depende da expansão dessas competências e das ideologias profissionais de controle, mensuração e eficiência que as acompanham, razão pela qual tendem a apoiar essas políticas como ‘instrumentalidades neutras’, mesmo quando elas servem a finalidades distintas daquelas que supostamente seriam neutras² (Apple, 2006, p. 105-106).

Por outro lado, ao examinar as transformações recentes das políticas educacionais brasileiras, torna-se evidente que a reorganização curricular não pode ser compreendida isoladamente, pois ela se articula a um conjunto mais amplo de reformas administrativas e regulatórias que introduzem novas formas de governança baseadas em metas, indicadores e responsabilização institucional. Progressivamente, os sistemas de ensino passam a operar sob lógicas de monitoramento contínuo, nas quais desempenho escolar, proficiência padronizada e comparabilidade estatística assumem papel estruturante na definição de prioridades pedagógicas. Consequentemente, o currículo deixa de ser apenas referência formativa e converte-se em instrumento de alinhamento entre planejamento educacional e mecanismos de avaliação em larga escala, produzindo uma cultura de resultados que atravessa escolas, secretarias e programas de formação docente. Nessa ambiência regulatória, o trabalho pedagógico tende a ser reorganizado segundo critérios de eficiência, mensuração e previsibilidade, reforçando a ideia de que qualidade educacional pode ser traduzida por métricas objetivas e rankings comparativos. Como aponta Sacristán, “[...] o currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de

² A citação evidencia que a racionalização curricular e a padronização pedagógica não resultam apenas de escolhas técnicas supostamente neutras, mas de uma articulação político-institucional sustentada por especialistas que operam dispositivos de mensuração, controle e eficiência. Desse modo, reforça-se o argumento de que a tecnificação do ensino integra um projeto mais amplo de governança educacional orientado por lógicas gerenciais, no qual a escola passa a ser administrada por métricas de desempenho e o trabalho docente é progressivamente submetido a prescrições externas.

regulação das práticas pedagógicas” (2013, p. 77), evidenciando que sua materialização envolve dispositivos concretos de controle e orientação do fazer docente. Em sentido convergente, Frigotto (2001, p. 170) afirma que “[...] pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”, processo que, ao espelhar a racionalidade fabril, desloca o educador da condição de sujeito criador para a de executor de procedimentos previamente definidos. Dessa maneira, as reformas curriculares recentes não apenas redefinem conteúdos e competências, mas instauram uma nova gramática institucional que condiciona tempos escolares, práticas avaliativas e margens de decisão docente, alterando profundamente o modo como à educação pública é concebida e vivida.

Sob essa perspectiva histórica e política mais ampla, ganha força a ascensão de reformas curriculares estruturadas por padrões, competências e matrizes de referência que prometem conferir maior coerência ao sistema educacional, ao mesmo tempo em que introduzem novas formas de normatização do trabalho docente. A retórica da modernização pedagógica passa, então, a se apoiar em noções de alinhamento curricular, expectativas de aprendizagem e descritores de desempenho, compondo um vocabulário técnico que redefine prioridades escolares e estabelece parâmetros comuns para o que deve ser ensinado e aprendido. Tal orientação não se limita à organização de conteúdos, pois envolve a consolidação de arquiteturas avaliativas, sistemas de monitoramento e instrumentos de gestão que condicionam o cotidiano das escolas, desde o planejamento anual até a elaboração de planos de aula. Em outras palavras, a padronização curricular se apresenta como estratégia de coordenação sistêmica, mas também como mecanismo de homogeneização de práticas pedagógicas, tensionando a diversidade de contextos regionais, culturais e institucionais. Sacristán (2013, p. 235) assinala que “[...] o que domina é a orientação utilitária da educação, para a qual o que mais importa é que os educandos alcancem as competências valiosas para o ingresso no mundo do trabalho”, indicando como a centralidade das competências redefine o horizonte formativo da escola. Já Popkewitz (2008, p. 15) observa que “[...] as reformas escolares fabricam modos de pensar e agir que classificam, ordenam e normalizam sujeitos”, evidenciando que os padrões curriculares operam como tecnologias de regulação cultural e social. Desse prisma, a ênfase em competências e resultados não representa apenas inovação metodológica, mas expressa um rearranjo profundo das finalidades educativas, no qual a formação humana tende a ser subordinada a imperativos de desempenho, competitividade e adequação a demandas externas.

Desse modo, à medida que as reformas avançam, consolida-se também a expansão da cultura da avaliação, dos indicadores de desempenho e da performatividade institucional como eixos organizadores da vida escolar, produzindo um ambiente no qual medir passa a ser sinônimo de qualificar e comparar converte-se em estratégia de governar. A centralidade dos exames padronizados,

dos índices sintéticos e dos relatórios de desempenho reorienta decisões pedagógicas, interfere na definição de conteúdos prioritários e influencia o ritmo do trabalho docente, criando uma pedagogia orientada por evidências numéricas. Essa lógica penetra no cotidiano escolar de forma sutil e contínua, pois calendários letivos, planejamentos curriculares e estratégias de ensino passam a dialogar permanentemente com metas externas, rankings e parâmetros de eficiência. Com isso, a noção de qualidade educacional tende a ser capturada por métricas de rendimento, deslocando dimensões formativas mais amplas – como sensibilidade cultural, consciência crítica e formação cidadã –

para planos secundários de relevância. Sacristán (2013) argumenta que “[...] as políticas de avaliação externa influenciam o sistema de ensino graças à capacidade de legitimação da auréola do poder das administrações e dos órgãos internacionais que as aplicam” (p. 235), mostrando como a autoridade técnica das avaliações opera como mecanismo de indução de práticas. Frigotto pontua: “[...] a disseminação indiscriminada desse instrumental certamente não busca atender às necessidades propriamente educativas, senão às de uma indústria que precisa comercializar suas mercadorias” (2001, p. 159), revelando que a cultura avaliativa pode se articular a interesses econômicos mais amplos. Dessa leitura resulta a compreensão de que a performatividade não é apenas método de gestão, mas racionalidade política que reorganiza prioridades educacionais, redefine responsabilidades institucionais e condiciona o sentido do ensinar e do aprender nas redes públicas.

[...] ao contrário, salvo pinceladas epidêmicas e muitas chamadas de boa-vontade à tolerância, o conteúdo das matérias, as formas de avaliação, os livros didáticos e os modos de ensinar continuam sendo feitos conforme as pautas da cultura dominante, ou seja, as pautas de um país ocidental – ainda que em uma posição excêntrica ao núcleo duro do Ocidente – ‘branco’, majoritariamente de influência social e cultural católicas, marcado pela cultura patriarcal, pelo passado colonial com resquícios do imperialismo que ainda perduram – por uma sociedade estratificada onde as classes dominantes continuam conservando notáveis parcelas de poder – mesmo sob a democracia –, como podemos notar especialmente no sistema educacional (por meio do qual o próprio sistema social é reproduzido), etc (Sacristán, 2013, p. 134).

No interior desse movimento de reestruturação educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a ocupar posição estratégica como marco organizador da política curricular brasileira, redefinindo referências nacionais de aprendizagem e estabelecendo parâmetros que orientam sistemas de ensino, redes escolares e práticas pedagógicas. A BNCC surge como tentativa de articular unidade federativa e diversidade regional, propondo um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os estudantes, ao mesmo tempo em que reconhece especificidades culturais e territoriais. Entretanto, sua institucionalização amplia o poder normativo de diretrizes centrais sobre o cotidiano escolar, influenciando desde a elaboração de currículos locais até a produção de materiais didáticos e programas de formação docente. Trata-se, desse modo, de um

instrumento que reorganiza fluxos decisórios, redistribui responsabilidades e fortalece mecanismos de coordenação nacional, inserindo a escola em uma arquitetura regulatória mais ampla. Conforme estabelece o próprio documento oficial, “[...] a BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 6), evidenciando seu caráter vinculante na estrutura curricular do país. Sacristán (2013, p. 77) afirma que “[...] o currículo se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas”, o que permite compreender a BNCC não apenas como guia formativo, mas como dispositivo de ordenamento institucional. A presença desse marco normativo reorganiza prioridades pedagógicas, orienta políticas de avaliação e condiciona a circulação de saberes escolares, reforçando a centralidade do currículo como espaço de disputa entre projetos educativos, interesses sociais e visões de mundo.

Quando se observa a materialização concreta dessas diretrizes no cotidiano das redes de ensino, percebe-se que a tecnificação curricular se consolida como fenômeno educacional estruturante, pois o currículo passa a ser concebido como sistema operacional de organização do ensino, composto por descritores, matrizes de competências, sequências padronizadas e protocolos de avaliação. Logo, essa racionalidade técnico-instrumental reconfigura o modo como se planeja, executa e avalia o trabalho pedagógico, deslocando o foco da reflexão crítica sobre o conhecimento para a administração eficiente de conteúdos e metas de desempenho. A prática docente, nesse cenário, tende a ser reorganizada por guias, plataformas e materiais previamente estruturados, reduzindo margens de decisão pedagógica e incentivando a adesão a modelos prescritos de ensino. Saviani descreve esse movimento ao afirmar que “[...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (1982b, p. 11), evidenciando que a tecnificação emerge como tentativa de neutralizar a dimensão humana do ato educativo. Já Frigotto (2001, p. 170) observa que “[...] o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização das funções constitui forma de controle da produção e divulgação do saber”, indicando que a fragmentação das tarefas docentes reforça mecanismos de regulação institucional. Nessa dinâmica, o currículo assume feição de engrenagem administrativa, funcionando como interface entre política pública, gestão escolar e prática pedagógica, o que altera a natureza do ensinar ao aproximá-lo de processos padronizados de execução técnica.

Neste sentido, ao aprofundar a definição de tecnificação curricular, torna-se necessário compreendê-la não apenas como adoção de instrumentos técnicos no planejamento educacional, mas como incorporação de uma racionalidade que converte o currículo em mecanismo de engenharia pedagógica, estruturado por metas quantificáveis, sequências instrucionais rígidas e protocolos de controle do ensino. Essa racionalidade se expressa na substituição da reflexão pedagógica situada por

matrizes universais de aprendizagem, na valorização de fluxos operacionais padronizados e na crença de que a qualidade escolar pode ser assegurada por modelos previamente testados e replicáveis. O resultado visível é a transformação do currículo em arquitetura normativa que organiza tempos escolares, define prioridades de conteúdo e regula práticas docentes por meio de instrumentos externos de orientação. Sacristán afirma que “[...] o currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas” (2013, p. 77), ressaltando que sua materialidade ultrapassa o plano discursivo e penetra a organização concreta da escola. Freire (2001, p. 26) critica a lógica prescritiva das políticas educacionais ao afirmar que pequenos grupos de especialistas costumam elaborar pacotes pedagógicos que passam a ser seguidos de forma acrítica pelos professores, reduzindo sua autonomia profissional e esvaziando o caráter reflexivo da prática docente, evidenciando como a padronização tende a reduzir o educador à função de executor técnico. Sob tal configuração, o currículo passa a funcionar como tecnologia social de coordenação do ensino, conectando diretrizes nacionais, materiais didáticos industrializados, plataformas digitais de aprendizagem e rotinas escolares em um mesmo circuito de padronização. Essa engrenagem amplia a previsibilidade administrativa do sistema educacional, porém enfraquece a mediação crítica do professor, empobrece a contextualização do conhecimento e restringe experiências pedagógicas enraizadas nas realidades locais. Desse modo, a tecnificação curricular instaura uma pedagogia orientada por procedimentos, na qual ensinar se aproxima de cumprir protocolos e aprender se reduz a demonstrar desempenhos mensuráveis, deslocando o sentido formativo da educação para parâmetros operacionais de eficácia.

[...] a ideia de planejar o currículo nasceu, como assinalamos, do desejo de eficácia no processo de ensinar. Esse ideal configura um modelo de projeto curricular que denominamos técnico e se sustenta em dois grandes princípios: racionalizar o processo e dotá-lo de bases que lhe deem valor científico. Segundo esse ponto de vista, a racionalidade será garantida por uma tomada de decisões corretamente ordenada e formal. A cientificidade virá das bases nas quais tais decisões se nutrem, que, em geral, são distintas, ainda que próximas, da educação. Assim, levam-se em consideração fundamentos psicológicos, sociológicos, filosóficos e inclusive históricos. Essa abordagem acarreta uma separação notável entre as teorias nas quais o currículo se sustenta e o projeto ou plano que deriva delas. Além da fundamentação nas fontes assinaladas, o modelo tecnológico tem seu eixo na prescrição dos objetivos, elemento-chave que serve como base para a tomada de decisões no plano educacional. Planejar ou elaborar o currículo implica a realização de uma série de operações formalizadas, organizadas em sequências racionais de definição de objetivos, seleção de experiências de aprendizagem e avaliação de resultados (Sacristán, 2013, p. 20).

Nesse horizonte analítico mais amplo, o currículo passa a ser interpretado como dispositivo técnico-instrumental que organiza o trabalho escolar segundo princípios de padronização, previsibilidade e controle, deslocando sua função histórica de mediação cultural para um papel

operacional centrado na execução de objetivos previamente delimitados. A centralidade atribuída a competências, habilidades e matrizes padronizadas produz uma gramática pedagógica que fragmenta o conhecimento em unidades mensuráveis, favorecendo arranjos didáticos sequenciais e protocolos de ensino replicáveis em larga escala. Não apenas os conteúdos são reorganizados, mas também os tempos escolares, as formas de avaliação e as expectativas sobre o desempenho docente e discente passam a obedecer a esquemas técnicos de planejamento. Apple observa que “[...] o currículo nunca é simplesmente um conjunto neutro de conhecimentos, ele sempre incorpora visões particulares do mundo” (2000, p. 45), evidenciando que sua formatação técnica carrega escolhas políticas e culturais. Já Giroux inicia sua crítica afirmando: “[...] os professores têm sido redefinidos como técnicos encarregados de implementar currículos concebidos por outros” (2011, p. 32), ressaltando que a racionalidade instrumental redefine identidades profissionais e relações de poder no interior da escola. À luz dessa compreensão, o currículo assume feição de tecnologia de governo das práticas pedagógicas, pois regula o que ensinar, como ensinar e como avaliar, conectando decisões macroestruturais a rotinas cotidianas de sala de aula. Esse movimento, por sua vez, tende a reduzir a docência à aplicação eficiente de métodos prescritos, enfraquecendo a autonomia intelectual do professor e limitando experiências educativas sensíveis às especificidades culturais, sociais e territoriais dos estudantes. Dito isso, a racionalização curricular, portanto, não se restringe a instrumentos de organização didática, mas constitui uma forma de enquadramento do próprio sentido do ensino, aproximando a educação de modelos gerenciais orientados por produtividade, eficiência e cumprimento de metas institucionais.

Diante desse cenário de reorganização educacional, observa-se uma reconfiguração significativa do papel do Estado na condução das políticas curriculares, pois sua atuação desloca-se progressivamente da provisão direta para funções de regulação, monitoramento e indução de resultados. Desse modo, a presença estatal deixa de se concentrar exclusivamente na execução pedagógica e passa a operar por meio de marcos normativos, sistemas de avaliação, definição de metas e mecanismos de responsabilização institucional, compondo uma arquitetura de governança orientada por desempenho. Esse arranjo favorece a emergência do chamado Estado avaliador, no qual a autoridade pública exerce controle à distância, estabelece parâmetros de qualidade e acompanha indicadores de rendimento, ao mesmo tempo em que transfere a execução de programas e serviços a múltiplos agentes. Ball descreve esse deslocamento ao afirmar que “[...] o Estado está mudando de provedor para regulador, de gestor direto para coordenador de redes e contratos” (2008, p. 84), indicando a transição para formas indiretas de condução das políticas educacionais. Já Dardot e Laval, (2016, p. 276) assinalam que “[...] o Estado neoliberal constrói dispositivos de concorrência e

desempenho que reorganizam as instituições segundo critérios empresariais”, evidenciando que a regulação por metas incorpora princípios gerenciais típicos do mercado. A governança por resultados amplia a centralidade de indicadores comparativos, relatórios de eficiência e pactuações por desempenho, o que redefine prioridades institucionais e condiciona decisões pedagógicas ao cumprimento de parâmetros externos. Nesse arranjo, o planejamento educacional tende a ser estruturado por contratos de gestão, programas financiados por desempenho e políticas de incentivo baseadas em rankings, reforçando a lógica de accountability³. O deslocamento da execução para agentes externos, por sua vez, favorece a expansão de parcerias público-privadas e a terceirização de serviços pedagógicos, consolidando um modelo em que o Estado coordena, financia e avalia, enquanto outros atores assumem funções operacionais. Essa reconfiguração institucional altera o equilíbrio entre responsabilidade pública e autonomia pedagógica, pois decisões curriculares passam a ser mediadas por estruturas regulatórias que priorizam eficiência administrativa, controle de resultados e conformidade normativa. Em consequência, o sentido público da educação tende a ser tensionado por racionalidades gerenciais que reorganizam o sistema de ensino segundo métricas de desempenho, contratos de metas e redes de provisão compartilhada.

Nessa conjuntura de transformações estruturais da política educacional brasileira, torna-se imprescindível explicitar o foco analítico que orienta esta investigação, uma vez que os movimentos de padronização curricular e de reorganização da formação docente não ocorrem de maneira espontânea, mas são mediados por agentes, interesses e dispositivos institucionais que operam na interface entre o público e o privado. O presente artigo tem como objeto de análise a atuação de agências e editoras privadas nos processos de padronização curricular e na formação de professores orientada pela BNCC, examinando de forma crítica como esses atores participam da produção de materiais didáticos, plataformas pedagógicas, sistemas apostilados e programas de capacitação que passam a estruturar o cotidiano das redes públicas de ensino. Interessa compreender, com rigor teórico e atenção às mediações concretas, de que modo essa presença ampliada influencia decisões

³ A lógica de accountability consolidou-se nas políticas educacionais contemporâneas como um modelo de gestão orientado pela responsabilização institucional e pelo monitoramento sistemático de resultados, deslocando o foco do processo formativo para a mensuração de desempenhos por meio de indicadores padronizados. Nesse enquadramento, escolas, gestores e professores passam a ser avaliados com base em metas previamente estabelecidas, relatórios de eficiência e comparações estatísticas que associam qualidade educacional a evidências quantitativas. A responsabilização, apresentada como instrumento de transparência e melhoria da gestão pública, opera simultaneamente como mecanismo de controle, pois condiciona financiamento, prestígio institucional e decisões administrativas ao cumprimento de parâmetros externos. Essa racionalidade introduz culturas de auditoria permanente, nas quais demonstrar desempenho torna-se requisito de legitimidade, reconfigurando prioridades pedagógicas e incentivando práticas voltadas para resultados mensuráveis em detrimento de processos formativos mais amplos. Assim, a accountability redefine o sentido do trabalho escolar ao aproximar a educação de modelos gerenciais típicos do setor empresarial, tensionando a autonomia pedagógica e o compromisso democrático da escola pública. Ver: BALL, Stephen J. Education plc: understanding private sector participation in public sector education. London: Routledge, 2007.

curriculares, orienta práticas docentes e redefine o alcance da autonomia profissional dos educadores. Freire faz uma advertência fundamental ao afirmar: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2014, p. 47), lembrando que a docência implica criação, diálogo e responsabilidade ética, dimensões que podem ser tensionadas por modelos instrucionais rígidos. Já Apple (2011) observa que “[...] políticas educacionais conservadoras frequentemente deslocam o controle do conhecimento para instâncias externas à escola” (p. 63) apontando que o currículo pode se tornar território de regulação indireta por forças econômicas e institucionais. A partir dessa delimitação, estabelece-se a pergunta de partida que sustenta o percurso investigativo: em que medida a tecnificação curricular e a presença ampliada de agentes privados na implementação da BNCC impõem limites à construção de uma educação emancipatória, crítica e socialmente referenciada. Tal problematização adquire relevância acadêmica, política e social porque incide sobre o núcleo do direito à educação pública de qualidade, interrogando quem define o que se ensina, quais racionalidades orientam a formação docente e que projetos de sociedade são fortalecidos por essas escolhas. A importância desta pesquisa reside, portanto, em contribuir para o debate crítico sobre os rumos da educação brasileira, oferecendo subsídios teóricos e analíticos para compreender as implicações da crescente mediação privada na política curricular e para defender práticas formativas comprometidas com justiça social, pluralidade cultural e autonomia pedagógica.

[...] toda essa complexidade nos leva a considerar a teoria do currículo como uma metateoria que engloba discursos teóricos gerados em outros territórios da educação e inclusive externos a ela. Como afirma Kemmis (1986, p. 22), o currículo deve ser visto como um problema de relação entre a teoria e a prática, de um lado, e entre a educação e a sociedade, de outro. Afinal, o currículo, assim como a teoria que o explica, é uma construção histórica que se dá sob determinadas condições. Sua configuração e seu desenvolvimento envolvem práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão do sistema educacional, etc. São poucos os elementos, fenômenos, atividades e fatos da realidade escolar que não têm qualquer implicação no currículo e não são afetados por ele (Sacristán, 2013, p. 10-11).

2 METODOLOGIA: ABORDAGEM QUALITATIVA CRÍTICO-INTERPRETATIVA PARA ANÁLISE DA TECNIFICAÇÃO CURRICULAR E DAS MEDIAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

A investigação foi delineada como pesquisa de natureza qualitativa, pois se orienta pela compreensão aprofundada de fenômenos educacionais complexos, valorizando sentidos, racionalidades e mediações institucionais que não se reduzem a mensurações numéricas. Parte-se do entendimento de que processos formativos, decisões curriculares e dinâmicas de governança educacional envolvem interpretações situadas e construções simbólicas que exigem leitura contextualizada. Nesse horizonte, compreende-se que “[...] o ambiente natural é fonte direta para

coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 129), o que reforça a centralidade da experiência social concreta na produção do conhecimento. Do mesmo modo, Minayo observa que “[...] quando falamos de análise e interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado” (2007, p. 302), evidenciando que compreender implica articular empiria, teoria e intencionalidade investigativa.

[...] para todos eles, a investigação qualitativa é interpretativa, experiencial, situacional e personalística. [...] o fato de toda pesquisa ser quantitativa e qualitativa não significa que os dois tipos de pesquisa sejam relevantes em todo e qualquer projeto de pesquisa. Muitos projetos tendem a parecer qualitativos ou quantitativos, e os estudos que enfocam a experiência pessoal nas situações descritas são considerados qualitativos. Neste livro, ‘estudando como as coisas funcionam’ não significa o funcionamento das coisas em geral. Este livro trata de métodos de estudo sobre como coisas relacionadas aos humanos funcionam em determinadas situações. Algumas vezes, generalizamos além da situação específica, mas nos concentramos em como as coisas funcionam em determinados contextos e períodos e com determinadas pessoas. Mais especificamente, consideramos como as coisas funcionam nos mundos dos profissionais, como educadores, profissionais de saúde treinados e gerentes organizacionais. Isso não se deve a sua capacidade de raciocínio ser diferente da capacidade de outros cientistas e pessoas leigas, mas à complexidade e ao conteúdo de seu raciocínio compartilhado com outros colegas de profissão e não com muitas outras pessoas (Stake, 2011, p. 24).

No que se refere ao tipo de pesquisa, adotou-se uma estratégia bibliográfica, documental e descritivo-analítica, combinando diferentes frentes investigativas para dar conta da complexidade do objeto. Logo, a pesquisa bibliográfica permitiu examinar obras clássicas e contemporâneas sobre currículo, políticas educacionais, privatização e formação docente, enquanto a pesquisa documental viabilizou o exame sistemático de marcos legais e normativos da política educacional brasileira. Além disso, a dimensão descritivo-analítica favoreceu a caracterização crítica dos processos de tecnificação curricular e das mediações público-privadas. Nessa direção, Gil destaca que “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (2008, p. 147), ressaltando seu potencial interpretativo. Em perspectiva convergente, Prodanov e Freitas assinalam que “[...] a apresentação dos resultados deve permitir ao leitor compreender claramente a metodologia empregada, o processamento utilizado e os resultados obtidos” (2013, p. 159), reforçando o caráter sistemático da descrição analítica.

Sob o ponto de vista da abordagem teórico-metodológica, o estudo insere-se em uma perspectiva crítico-interpretativa, fundamentada na sociologia crítica da educação, na teoria crítica do currículo e nos estudos sobre governança educacional. Assim, buscou-se compreender como relações de poder, racionalidades gerenciais e interesses de mercado atravessam políticas curriculares e práticas

formativas. O viés analítico-compreensivo inspira-se na tradição weberiana, valorizando a interpretação dos sentidos da ação social e das estruturas institucionais que moldam decisões educacionais. Nessa linha, Stake enfatiza que “[...] qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (2011, p. 21), destacando o lugar da interpretação no processo científico. De forma complementar, Minayo e Deslandes sublinham que “[...] teoria, método e criatividade são ingredientes que, bem combinados, produzem conhecimentos” (2007, p. 3), indicando que rigor analítico e sensibilidade teórica caminham juntos.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, realizou-se levantamento bibliográfico sistemático e levantamento documental criterioso, com o objetivo de mapear produções acadêmicas e normativas relevantes. A seleção das obras considerou relevância científica, contribuição teórica ao objeto e impacto no debate internacional, enquanto os documentos oficiais incluíram diretrizes curriculares, normativas federais e relatórios institucionais. Esse percurso metodológico exigiu clareza operacional e coerência entre objetivos, fontes e instrumentos analíticos. Nesse sentido, Prodanov e Freitas explicam que “[...] a seleção da amostra evidencia quais os critérios para a escolha dos elementos que servirão para a compreensão do objeto de estudo” (2013, p. 130), ressaltando a intencionalidade do recorte. Além disso, os autores reforçam que “[...] os instrumentos utilizados devem estar alinhados aos objetivos e às abordagens da pesquisa” (2013, p. 130), evidenciando a necessidade de consistência metodológica.

[...] a observação, a entrevista e a análise dos materiais (inclusive de documentos) são os métodos de pesquisa qualitativa mais comuns. É quase o mesmo que ocorria no passado ao satisfazer a sua curiosidade conhecendo alguém ou comprando sapatos. Este livro deve ajudá-lo a tornar os métodos utilizados mais disciplinados e confiáveis. Antes de fazermos isso, precisamos pensar um pouco sobre os significados da pesquisa qualitativa; não só sobre a definição, mas sobre o possível significado da forma de investigação. Os métodos de pesquisa qualitativa são embasados na compreensão experiencial. Os métodos serão diferentes, conforme a particularização ou a generalização da nossa orientação. Mas, muito antes disso, teremos uma boa noção da diferença entre a pesquisa que enfoca o entendimento de uma situação específica versus a pesquisa feita para explicar situações em geral (Stake, 2011, p. 30).

No tocante aos critérios de seleção das fontes, priorizaram-se obras consolidadas no campo educacional e produções recentes que discutem privatização educacional, tecnificação curricular, accountability e formação docente. Também foram considerados marcos legais estruturantes da política curricular brasileira, entendidos como documentos-chave para a compreensão das transformações normativas. Essa curadoria buscou garantir densidade teórica e atualidade analítica, evitando dispersões temáticas. Como orienta Gil, “[...] a utilização de documentos possibilita a investigação de processos de mudança social e cultural” (2008, p. 153), evidenciando sua relevância

histórica e sociológica. De modo convergente, Minayo assinala que “[...] a descrição e análise podem ser caminhos úteis para uma interpretação” (2007, p. 301), indicando que o tratamento criterioso das fontes sustenta leituras consistentes.

No que diz respeito ao corpus de análise, foram integrados textos acadêmicos (principalmente livros e artigos), documentos normativos oficiais e produções institucionais relacionadas à implementação da BNCC, além de materiais que evidenciam mediações público-privadas. Essa composição permitiu articular fundamentos teóricos, dispositivos legais e evidências institucionais, favorecendo leitura abrangente do fenômeno estudado. A heterogeneidade das fontes fortaleceu a triangulação analítica e ampliou a capacidade interpretativa do estudo. Nessa perspectiva, Bardin define que “[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos” (1979, p. 42), destacando o rigor do tratamento textual. Ademais, Minayo complementa que “[...] análise de conteúdo diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto” (2007, p. 303), reforçando a confiabilidade do método.

Neste sentido, a técnica de análise adotada foi a análise de conteúdo temática, com identificação de categorias analíticas e construção de eixos interpretativos como tecnificação curricular, regulação pedagógica, governança educacional, privatização indireta e autonomia docente. O processo envolveu leitura exaustiva, codificação, categorização e interpretação crítica das recorrências discursivas, articulando material empírico e referencial teórico. Assim, buscou-se compreender padrões de sentido e estruturas argumentativas presentes nos documentos e produções analisadas. Conforme orientam Prodanov e Freitas, “[...] a clareza no processo de análise de dados permite julgar se os resultados alcançados são frutos de um sistemático e rigoroso processo” (2013, p. 130), ressaltando a transparência metodológica. Em consonância, Minayo destaca que “[...] não há fronteiras nítidas entre coleta das informações, início do processo de análise e interpretação” (2007, p. 302), evidenciando o caráter dinâmico e reflexivo da pesquisa qualitativa.

3 TECNIFICAÇÃO CURRICULAR E BNCC: A ATUAÇÃO DE AGÊNCIAS E EDITORAS PRIVADAS NA PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS LIMITES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A tecnificação curricular pode ser compreendida como expressão de uma racionalidade gerencial que atravessa os sistemas educacionais contemporâneos, reorganizando o currículo como instrumento de planejamento estratégico, controle de processos e verificação de resultados, o que desloca progressivamente sua centralidade formativa para uma função operacional de regulação

pedagógica. Nessa direção, o currículo deixa de ser apenas mediação cultural entre conhecimento e experiência social e passa a atuar como tecnologia normativa que estrutura tempos, conteúdos, métodos e critérios de avaliação segundo parâmetros de eficiência e comparabilidade. Não apenas se redefinem prioridades de ensino, mas também se institui uma lógica de gestão que aproxima a escola de modelos administrativos orientados por metas, indicadores e protocolos padronizados, produzindo uma pedagogia alinhada a dispositivos técnicos de coordenação sistêmica. Ball afirma: “[...] as tecnologias políticas da reforma educacional não são apenas instrumentos técnicos, mas formas de reorganizar práticas e subjetividades” (2008, p. 38), evidenciando que a racionalidade gerencial atua simultaneamente sobre estruturas institucionais e modos de agir docente. De forma complementar, Sacristán observa que “[...] o currículo modela os professores, mas é traduzido na prática por eles mesmos, a influência é recíproca” (2013, p. 168), indicando que, embora existam prescrições técnicas, o espaço pedagógico permanece como terreno de mediações, disputas e reinterpretações. Por isso, a tecnificação curricular não pode ser reduzida a mera modernização administrativa, pois envolve redefinições profundas do trabalho pedagógico, da autonomia profissional e do próprio sentido do conhecimento escolar. À medida que matrizes de competências, descritores de desempenho e sequências instrucionais ganham centralidade, consolida-se uma cultura organizacional que valoriza previsibilidade, mensuração e padronização, tensionando perspectivas humanistas de formação integral. Em consequência, o currículo passa a operar como interface entre políticas públicas, sistemas de avaliação e práticas escolares cotidianas, convertendo-se em eixo de governança educacional que articula decisões macroestruturais e rotinas de sala de aula, configurando um cenário no qual a gestão do ensino se sobrepõe à reflexão crítica sobre seus fins formativos.

[...] O ‘Currículo Nacional’ foi, como todo currículo, um ato de priorização e seleção social. Ao escolher um núcleo de disciplinas ‘tradicionais’, os subgrupos curriculares que definiam e desenvolviam epistemologias e pedagogias alternativas para a visão de escola comum foram marginalizados e fragmentados de um só golpe. O Currículo Nacional ocorreu simultaneamente ao projeto conservador mais amplo de fragmentação do sistema escolar público abrangente. À medida que os dados estatísticos começaram a emergir, tornou-se mais claro como o Currículo Nacional estava implicado no enfraquecimento do sistema estatal e no estímulo à escolarização privada no setor independente. Esses números contam uma história muito clara e nos levam a reconsiderar afirmações otimistas de que ‘os padrões educacionais, em suma, iriam melhorar’. Evidentemente, parcelas das classes profissionais julgaram que os padrões haviam declinado e passaram a abandonar as escolas públicas em direção ao setor privado⁴ (Goodson, 1995, p. 87-88).

⁴ A passagem evidencia que o currículo não é um artefato neutro, mas um dispositivo político de seleção, priorização e reorganização estrutural do sistema educacional, operando como instrumento de regulação das práticas escolares e de indução de determinadas racionalidades pedagógicas. Ao demonstrar como a definição de conteúdos e padrões curriculares pode marginalizar perspectivas formativas alternativas, enfraquecer o caráter público da educação e favorecer dinâmicas de privatização indireta, o argumento sustenta a compreensão do currículo como tecnologia de governança que ultrapassa o plano didático e incide sobre a organização institucional e os sentidos sociais da escola. Esse enquadramento dialoga de modo consistente com o cenário brasileiro, no qual a padronização curricular, a centralidade de métricas de desempenho

Sob um exame mais minucioso das engrenagens que estruturam o cotidiano escolar, o currículo pode ser entendido como uma tecnologia de regulação pedagógica que organiza práticas, distribui responsabilidades e estabelece critérios de legitimidade para o conhecimento escolar, operando como “elo” entre decisões políticas amplas e ações didáticas concretas. Essa leitura permite deslocar a compreensão do currículo para além de sua dimensão documental, reconhecendo-o como arquitetura normativa que molda tempos escolares, define sequências de aprendizagem, orienta metodologias e ancora processos avaliativos que incidem diretamente sobre o trabalho docente. Não apenas sistematiza conteúdos, mas também prescreve expectativas de desempenho, define metas de aprendizagem e cria parâmetros de qualidade que influenciam a gestão escolar e as rotinas de sala de aula, produzindo uma organização pedagógica fortemente guiada por referenciais técnicos. Popkewitz (2008, p. 13) assinala que “[...] o currículo é um sistema de razão que produz regras sobre como ver e agir no mundo”, indicando que seus efeitos ultrapassam a organização do ensino e alcançam a formação de subjetividades e sensibilidades sociais. Em outra direção analítica, Goodson afirma que “[...] o currículo escrito é um testemunho público e visível das escolhas culturais que uma sociedade faz” (1995, p. 21), destacando que sua formalização materializa disputas simbólicas sobre memória, identidade e conhecimento legítimo. A partir dessa dupla perspectiva, percebe-se que o currículo atua simultaneamente como dispositivo técnico e campo político-cultural, pois regula práticas pedagógicas enquanto expressa valores, interesses e projetos de sociedade. Logo, a consolidação de matrizes padronizadas, guias instrucionais e referenciais nacionais reforça sua função normativa, induzindo comportamentos profissionais, organizando rotinas didáticas e promovendo alinhamentos institucionais entre diferentes níveis do sistema educacional. Em decorrência desse movimento, a docência passa a ser exercida sob estruturas prescritivas que delimitam margens de decisão pedagógica, priorizam conformidade metodológica e incentivam a replicação de modelos de ensino previamente definidos. Assim, o currículo se converte em instrumento central de governança educacional, integrando planejamento, execução e avaliação em uma mesma lógica regulatória que redefine o sentido da prática docente e os contornos da autonomia escolar.

No desenvolvimento das políticas educacionais recentes, percebe-se uma transição sensível da tradição formativa humanista para uma lógica centrada em competências mensuráveis, movimento que reorganiza expectativas sobre o que significa aprender, ensinar e avaliar no espaço escolar. A ênfase passa a recair na definição de desempenhos observáveis, na fragmentação do conhecimento em habilidades específicas e na construção de matrizes que permitam monitoramento contínuo dos

e a crescente participação de agentes privados na implementação de diretrizes nacionais reconfiguram o trabalho docente, tensionam a autonomia pedagógica e reposicionam o currículo como eixo estratégico de gestão educacional.

resultados educacionais, configurando uma pedagogia orientada por evidências e indicadores. Esse deslocamento, portanto, altera a própria concepção de formação, pois o ideal de desenvolvimento integral, historicamente associado à construção crítica do sujeito, cede espaço as referenciais de eficácia, produtividade e alinhamento às demandas externas. Apple afirma: “[...] o que conta como conhecimento legítimo é sempre resultado de disputas sociais e relações de poder” (2019, p. 23), sinalizando que a seleção curricular baseada em competências expressa interesses e hierarquias culturais. Já Saviani (2008, p. 67) registra que “[...] a pedagogia das competências tende a substituir a centralidade do saber sistematizado por desempenhos operacionais”, indicando que a racionalidade instrumental reorganiza os fins da educação. Nessa configuração, a escola passa a priorizar o desenvolvimento de performances verificáveis, o que influencia o planejamento docente, a escolha de conteúdos e os métodos de avaliação empregados em sala de aula. A formação humanista, ancorada na reflexão filosófica, na historicidade do conhecimento e na compreensão crítica da realidade social, perde centralidade diante de propostas curriculares que privilegiam eficiência instrucional e resultados quantificáveis. Dito isso, a consolidação desse modelo contribui para a homogeneização de práticas pedagógicas e para a redefinição do papel do professor, cuja atuação tende a ser orientada por descritores de aprendizagem e metas de desempenho previamente estabelecidas, reforçando uma cultura educacional voltada para resultados e conformidade técnica.

Paralelamente às mudanças curriculares, a avaliação em larga escala assume protagonismo como indutora de práticas pedagógicas, reorganizando prioridades escolares e influenciando decisões cotidianas de ensino por meio de métricas comparativas e indicadores de desempenho. Assim sendo, a presença constante de exames padronizados, índices sintéticos e relatórios estatísticos cria um ambiente em que o rendimento mensurável se converte em referência central de qualidade educacional, orientando o planejamento docente e a seleção de conteúdos considerados estratégicos para bons resultados. Esse cenário favorece a emergência de rotinas pedagógicas voltadas à preparação para testes, à intensificação de exercícios de treinamento e à adoção de metodologias alinhadas a descritores avaliativos, reconfigurando o sentido da aprendizagem. Ball (2005, p. 215) descreve esse fenômeno ao afirmar que “[...] a performatividade funciona como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle”, indicando que os sistemas avaliativos produzem formas específicas de governar práticas escolares. Já Apple observa que “[...] os testes padronizados tornam-se mecanismos poderosos de definição do que conta como conhecimento” (2011, p. 52), revelando que a avaliação não apenas mede, mas também orienta escolhas curriculares. Nesse ambiente, professores passam a organizar suas aulas com base em matrizes de referência e expectativas de desempenho externo, o que altera

ritmos de ensino, estratégias didáticas e formas de acompanhamento da aprendizagem. A cultura avaliativa, ao estabelecer rankings e metas institucionais, reforça mecanismos de responsabilização docente e institucional, promovendo comparações entre escolas e redes de ensino que condicionam políticas de incentivo e financiamento. O resultado é a internalização de parâmetros externos como guias da prática pedagógica, consolidando uma pedagogia orientada por resultados que subordina processos formativos mais amplos à lógica da mensuração contínua.

Há uma tendência para que o currículo se torne cada vez mais planejado, sistematizado e padronizado em nível central, totalmente focalizado em competências mensuradas por testes padronizados (e amplamente dependente de materiais comerciais previamente elaborados e de livros produzidos especificamente para os estados que possuem o controle centralizado mais rígido e, portanto, os maiores mercados garantidos). Esse movimento pode produzir consequências exatamente opostas às pretendidas por muitas autoridades. Em vez de professores profissionais que se importam profundamente com o que fazem e por que o fazem, podemos ter executores alienados dos planos de outras pessoas. A literatura sobre o processo de trabalho assalariado em geral, bem como aquela relacionada especificamente ao trabalho feminino, está repleta de evidências que documentam os efeitos negativos de sistemas rígidos de gestão e controle, acompanhados pela perda de habilidade, autonomia, ofício e orgulho profissional. Não há fórmula mais eficiente para a alienação e o esgotamento do que a perda de controle sobre o próprio trabalho (Apple, 1999, p. 118).

Em meio às inflexões contemporâneas da política educacional, consolida-se de maneira intensa uma cultura de performatividade que redefine profundamente os modos de gestão escolar, as identidades profissionais e os próprios sentidos atribuídos ao ensinar e ao aprender, instaurando um regime de visibilidade permanente no qual resultados se tornam linguagem central de legitimação institucional. A escola passa a operar sob lógicas de exposição contínua de desempenhos, comparações públicas e metas pactuadas, de tal forma que indicadores numéricos deixam de ser instrumentos auxiliares e assumem o estatuto de critérios decisivos de qualidade educacional. Esse deslocamento, por sua vez, introduz pressões simbólicas e administrativas que atravessam o cotidiano pedagógico, influenciando escolhas didáticas, ritmos de ensino, seleção de conteúdos e formas de acompanhamento da aprendizagem. Giroux observa que “[...] a linguagem da responsabilidade e dos padrões é frequentemente usada para disciplinar professores e estudantes” (2011, p. 58), ressaltando que o discurso da qualidade pode funcionar como tecnologia de controle moral e profissional. Em chave analítica convergente, Ball (2005, p. 220) afirma que “[...] a performatividade fabrica sujeitos que se veem como responsáveis por seu próprio sucesso ou fracasso”, indicando que os dispositivos de avaliação não apenas medem resultados, mas produzem subjetividades alinhadas à lógica competitiva e individualizante. A partir desse enquadramento, métricas externas passam a orientar decisões internas das instituições, estimulando a busca por evidências visíveis de eficiência e consolidando sistemas de premiação e sanção baseados em rankings e metas institucionais. A

responsabilização docente, historicamente associada à dimensão ética e social da profissão, é progressivamente ressignificada como cumprimento de objetivos contratuais e desempenho verificável, conectando reconhecimento profissional a indicadores quantitativos. Logo, práticas pedagógicas tendem a ser reorganizadas para responder a expectativas avaliativas, o que incentiva treinamentos focados em exames, priorização de conteúdos testáveis e padronização metodológica. Projetos político-pedagógicos, nesse cenário, passam a dialogar intensamente com parâmetros externos de eficiência, reduzindo margens de autonomia e fortalecendo alinhamentos normativos entre redes de ensino e escolas. O espaço educativo converte-se, gradualmente, em arena de competição regulada, na qual demonstrar produtividade e eficácia torna-se requisito institucional, enquanto dimensões formativas menos mensuráveis perdem centralidade no planejamento escolar. Esse ambiente de governança por resultados transforma a cultura escolar, redefine prioridades formativas e reposiciona o trabalho docente em uma gramática de desempenho contínuo que altera profundamente a natureza da prática educativa.

Nesse contexto ampliado de reformas e reorganizações institucionais, a padronização curricular revela-se como mecanismo de controle simbólico que opera sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quais conhecimentos são socialmente legitimados no espaço escolar. Ao estabelecer referenciais comuns, expectativas uniformes de aprendizagem e sequências didáticas previamente estruturadas, os sistemas educacionais produzem alinhamentos que ultrapassam a dimensão técnica e alcançam disputas culturais sobre memória, identidade e poder. O currículo padronizado, nesse sentido, não apenas coordena práticas pedagógicas, mas também seleciona narrativas históricas, define hierarquias de saber e institui visões específicas de mundo que passam a orientar a formação das novas gerações. Apple afirma que “[...] o conhecimento oficial é o resultado de conflitos e compromissos que refletem relações de poder desiguais” (1999, p. 3), evidenciando que a organização curricular materializa disputas sociais e interesses hegemônicos. Já Santos pontua: “[...] não há justiça social global sem justiça cognitiva global” (2006, p. 87), lembrando que a exclusão de saberes e experiências também constitui forma de desigualdade. Nessa perspectiva crítica, a uniformização curricular tende a invisibilizar conhecimentos produzidos em contextos locais, marginalizar epistemologias não hegemônicas e restringir a pluralidade cultural que caracteriza sociedades diversas. A centralização de parâmetros nacionais fortalece dispositivos de homogeneização que conectam políticas públicas, materiais didáticos e práticas avaliativas em um mesmo circuito regulatório. Diante desse cenário, escolas passam a organizar seus projetos pedagógicos em consonância com matrizes prescritas, reduzindo espaços para experimentações curriculares enraizadas em realidades territoriais específicas. A padronização, desse modo, atua como

tecnologia simbólica de ordenamento cultural, pois legitima determinados repertórios de saber e desautoriza outros, influenciando trajetórias formativas e experiências escolares. Tal processo redefine o sentido público da educação ao priorizar conformidade normativa em detrimento da diversidade epistemológica e da autonomia curricular das comunidades escolares.

No percurso de institucionalização das reformas curriculares, a Base Nacional Comum Curricular assume papel estruturante como dispositivo de uniformização nacional, articulando diretrizes pedagógicas, expectativas de aprendizagem e referenciais avaliativos em uma arquitetura normativa que conecta sistemas de ensino, redes escolares e práticas docentes. Assim, ao estabelecer competências e habilidades essenciais para toda a Educação Básica, o documento redefine o horizonte formativo da escola brasileira, produzindo alinhamentos entre planejamento curricular, produção de materiais didáticos e políticas de avaliação. Essa centralidade reorganiza fluxos decisórios, fortalece mecanismos de coordenação federativa e amplia o alcance regulatório de parâmetros nacionais sobre o cotidiano das instituições escolares. O texto oficial explicita esse caráter ao afirmar que “[...] a Base Nacional Comum Curricular é referência obrigatória para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas das redes de ensino” (Brasil, 2017, p. 5), indicando sua função vinculante na organização educacional do país. Sacristán inicia sua reflexão destacando: “[...] o currículo é um projeto seletivo de cultura que se torna realidade dentro das condições da escolarização” (2013, p. 20), ressaltando que toda normatização curricular implica escolhas e exclusões culturais. A partir dessa compreensão, a BNCC pode ser analisada como instrumento de coordenação sistêmica que promove coesão nacional, mas também como mecanismo de centralização que restringe margens de experimentação curricular em níveis locais. Projetos pedagógicos passam a dialogar intensamente com referenciais prescritos, reorganizando prioridades de ensino, sequências didáticas e formas de avaliação de acordo com parâmetros nacionais. A uniformização curricular fortalece conexões entre políticas públicas e práticas escolares, porém tende a reduzir a autonomia das instituições ao condicionar decisões pedagógicas a matrizes normativas amplas. A escola, inserida nessa estrutura regulatória, passa a operar sob diretrizes centralizadas que orientam o que ensinar, como ensinar e como avaliar, reconfigurando o equilíbrio entre diversidade territorial e padronização nacional.

[...] com efeito, devemos questionar se um currículo nacional – que estará, sem dúvida, vinculado a um sistema de objetivos nacionais e a instrumentos de avaliação nacionalmente estandardizados (muito provavelmente testes estandardizados, devido ao tempo e aos custos envolvidos) – é melhor do que um currículo nacional, igualmente difundido, mas um pouco mais oculto, estabelecido pelos Estados que adoptam o manual escolar estatal (tais como a Califórnia e o Texas, que controlam entre 20% e 30% do mercado de manuais escolares). Independentemente de já existir, ou não, um currículo nacional oculto, há um sentimento crescente de que um conjunto estandardizado de objetivos e diretrizes curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar os standards’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou insucesso dos seus alunos⁵ (Michael W. Apple, 2006, p. 54).

Ao observar os efeitos dessa normatização sobre as instituições escolares, percebe-se um estreitamento progressivo da autonomia curricular das escolas, uma vez que decisões pedagógicas passam a ser fortemente condicionadas por matrizes oficiais, referenciais de desempenho e materiais instrucionais alinhados a diretrizes centrais. Projetos político-pedagógicos, historicamente concebidos como expressão da identidade institucional e das especificidades territoriais, tendem a ser reorganizados para garantir aderência a parâmetros nacionais, reduzindo margens de escolha sobre conteúdos, metodologias e formas de avaliação. Logo, esse movimento interfere na capacidade das comunidades escolares de adaptar o currículo às realidades socioculturais locais, enfraquecendo experiências pedagógicas contextualizadas e iniciativas de inovação didática. Saviani afirma que “[...] quando a escola perde o controle sobre os fins e os meios do processo educativo, sua autonomia torna-se apenas formal” (2008, p. 82), indicando que a normatização excessiva esvazia a capacidade decisória das instituições. Já Apple ressalta que “[...] a centralização curricular frequentemente limita o poder profissional dos educadores” (2011, p. 74), evidenciando que a padronização reduz a docência a práticas prescritas. Nesse cenário, gestores escolares passam a priorizar conformidade normativa, cumprimento de metas e alinhamento documental, o que reorienta esforços institucionais para adequação a sistemas externos de regulação. A vida escolar, influenciada por exigências administrativas e avaliativas, passa a operar sob estruturas que favorecem homogeneização de práticas e replicação de modelos instrucionais. Iniciativas pedagógicas que valorizam saberes comunitários, culturas locais e demandas regionais encontram obstáculos diante de currículos previamente definidos e instrumentos padronizados de monitoramento. A autonomia institucional, embora reconhecida formalmente em marcos legais, torna-se limitada por dispositivos técnicos que orientam planejamento,

⁵ A reflexão de Apple evidencia que currículos nacionais articulados a metas e avaliações padronizadas operam como mecanismos de coordenação e controle sistêmico, reforçando a ideia de que a normatização curricular redefine prioridades pedagógicas e desloca decisões locais para parâmetros centralizados. Esse argumento dialoga diretamente com o contexto brasileiro, no qual a BNCC, associada a matrizes avaliativas e materiais didáticos alinhados a referenciais nacionais, consolida um modelo de uniformização que amplia a coesão federativa, mas também tensiona a autonomia das escolas e a pluralidade curricular dos territórios.

execução e avaliação, deslocando a escola de espaço criativo de formação para unidade operativa de políticas educacionais centralizadas.

Logo, sob o impacto direto dessas orientações normativas, o trabalho docente passa por um processo de instrumentalização que redefine a natureza da prática pedagógica, convertendo o professor em executor de procedimentos previamente delineados por matrizes curriculares, guias instrucionais e plataformas padronizadas. A docência, historicamente reconhecida como atividade intelectual, criativa e relacional, tende a ser reorganizada segundo protocolos operacionais que priorizam eficiência, cumprimento de metas e aderência a sequências didáticas prescritas. Esse enquadramento desloca o centro da ação pedagógica da reflexão crítica sobre o conhecimento para a aplicação técnica de métodos e instrumentos definidos externamente, reduzindo a margem de decisão profissional e enfraquecendo a autonomia intelectual do educador. Tardif (2008, p. 38) observa que “[...] o trabalho docente não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas, pois envolve saberes experienciais, interações humanas e julgamentos práticos”, ressaltando a complexidade da profissão frente à padronização. A intensificação de materiais apostilados, roteiros de aula prontos e plataformas digitais de ensino contribui para a fragmentação da atividade docente, que passa a ser organizada por tarefas sequenciais e metas de desempenho. Planejamentos pedagógicos tornam-se dependentes de referenciais externos, limitando experimentações metodológicas e iniciativas contextualizadas às realidades locais. Neste caminho, a relação pedagógica, nesse arranjo, é mediada por dispositivos técnicos que orientam conteúdos, ritmos de ensino e formas de avaliação, aproximando o fazer docente de rotinas operacionais. A instrumentalização da docência, portanto, não se restringe à adoção de ferramentas didáticas, mas constitui transformação estrutural que redefine o papel do professor, tensiona sua autonomia profissional e reposiciona o sentido do trabalho educativo na escola contemporânea.

Dentro deste quadro, convém aprofundar que a racionalidade gerencial que sustenta a tecnificação curricular também reorganiza o modo como o tempo, o espaço e as prioridades pedagógicas são administrados nas instituições escolares, produzindo uma cultura organizacional pautada por eficiência operacional, monitoramento contínuo e alinhamento a metas previamente estipuladas. A escola passa a funcionar segundo cronogramas rigidamente estruturados, planos de ação vinculados a indicadores de desempenho e rotinas administrativas que articulam planejamento, execução e avaliação em ciclos permanentes de controle. Não apenas os conteúdos são padronizados, mas também os ritmos de ensino, as formas de registro e os critérios de validação das aprendizagens passam a obedecer a parâmetros técnicos que conectam políticas educacionais a práticas cotidianas. Laval e Dardot afirmam que “[...] a nova razão do mundo impõe às instituições públicas uma lógica

de concorrência, desempenho e gestão empresarial” (2016, p. 327), indicando que a racionalidade neoliberal reorganiza estruturas educacionais segundo princípios mercantis. Já Apple registra que “[...] a eficiência tornou-se uma linguagem dominante para justificar políticas educacionais” (2019, p. 41), revelando que o vocabulário gerencial passa a legitimar decisões curriculares e administrativas. Esse enquadramento redefine prioridades institucionais, direcionando esforços para cumprimento de metas e otimização de resultados mensuráveis, o que influencia a distribuição de recursos, a organização de projetos e o acompanhamento pedagógico. A gestão escolar, nesse quadro, assume feições de coordenação estratégica orientada por dados, relatórios comparativos e sistemas de prestação de contas que reforçam a cultura de desempenho. O cotidiano docente, atravessado por exigências administrativas e métricas externas, tende a ser reorganizado por protocolos de eficiência que condicionam escolhas didáticas e formatos de avaliação. A racionalidade gerencial, portanto, não atua apenas no plano administrativo, mas redefine o próprio ambiente formativo ao integrar currículo, gestão e avaliação em uma mesma lógica de governança por resultados.

[...] na medida em que essas novas responsabilidades são levadas a sério, os objetivos sociais, políticos e econômicos do Estado passam a ser reproduzidos nos compromissos, escolhas e obrigações – isto é, na conduta – de atores individuais dentro das instituições do setor público. Esses ‘novos’ profissionais agem de forma prudente e inovadora para proteger e promover os interesses de suas organizações – alcançar metas, maximizar receitas e competir de modo eficaz com outros provedores nos novos mecanismos de tipo mercadológico introduzidos na escolarização pública – um processo que concretiza o impulso neoliberal geral de fundamentar as relações sociais na racionalidade econômica dos mercados. Liderança e empreendimento também funcionam como meios de introduzir inovações práticas e novas sensibilidades em áreas da política educacional consideradas resistentes à mudança e avessas ao risco. De forma mais ampla, elas orientam a sustentabilidade econômica, a gestão de riscos por custo-benefício e a adesão a padrões de desempenho ajustados à realidade de um ambiente de mercado abrangente (Ball, 2012, p. 451).

Cabe enfatizar que a articulação entre padronização curricular e cultura avaliativa intensifica processos de responsabilização docente que deslocam o sentido do trabalho pedagógico para parâmetros externos de desempenho, instaurando mecanismos de controle que operam tanto no plano institucional quanto na esfera subjetiva da profissão. Professores passam a ser avaliados por metas, índices comparativos e evidências de rendimento que extrapolam a complexidade das interações educativas, o que produz tensões entre exigências administrativas e compromissos formativos. A responsabilização assume feições quantitativas, conectando reconhecimento profissional, progressão na carreira e reputação institucional a resultados mensuráveis, frequentemente desconsiderando contextos sociais desiguais e especificidades territoriais. Ball (2008) observa que “[...] a política educacional contemporânea fabrica novas formas de vigilância e autoavaliação permanentes” (p. 49) indicando que o controle se internaliza como prática cotidiana. Já Freire lembra que “[...] ensinar exige

risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (2014, p. 39), ressaltando que a docência envolve ética, diálogo e abertura ao imprevisível, dimensões dificilmente mensuráveis por métricas padronizadas. A cultura da responsabilização, ao priorizar resultados verificáveis, tende a estreitar horizontes pedagógicos, incentivando práticas voltadas à maximização de indicadores e à conformidade com expectativas externas. Relatórios de desempenho, auditorias pedagógicas e sistemas de monitoramento contínuo passam a integrar rotinas institucionais, reorganizando prioridades escolares e redefinindo parâmetros de qualidade. Consequentemente, a pressão por resultados influencia decisões curriculares, direciona investimentos e condiciona políticas de incentivo, consolidando um ambiente regulatório em que desempenho mensurável se converte em critério dominante de valor educacional. Esse cenário tensiona a dimensão ética e política da docência, pois reduz a complexidade do ato educativo a métricas numéricas e reforça modelos de gestão baseados em controle e comparabilidade permanente.

Dessa maneira, percebe-se que a implementação da BNCC tem sido acompanhada por um movimento consistente de atuação de agentes privados que passam a ocupar posições estratégicas na mediação entre política educacional e prática pedagógica, configurando formas sutis de privatização indireta. Ainda que a titularidade da política permaneça formalmente estatal, a produção de materiais curriculares, programas de formação docente⁶ e soluções pedagógicas passam a serem progressivamente assumida por fundações empresariais, institutos filantrópicos, consultorias especializadas e conglomerados editoriais que oferecem “pacotes” alinhados às diretrizes nacionais. Esse arranjo desloca o centro de elaboração pedagógica para “redes híbridas de governança”, nas quais interesses de mercado se articulam a decisões públicas, redefinindo prioridades formativas e estratégias de implementação curricular. Ball (2012, p. 69) afirma que “[...] novas redes de políticas reúnem governos, empresas, fundações e consultorias na produção de soluções educacionais”, evidenciando que a política passa a ser construída em espaços transnacionais e interinstitucionais. Em

⁶ Nos últimos anos, observa-se que secretarias municipais de educação em diferentes regiões do Brasil têm firmado, com frequência crescente, contratos com empresas privadas – muitas delas grandes editoras e grupos educacionais – para a oferta de formação continuada aos professores da rede pública. Embora a titularidade das políticas educacionais permaneça formalmente sob responsabilidade do Estado, a concepção e execução de programas formativos passam gradualmente a ser mediadas por atores externos que comercializam sistemas apostilados, plataformas digitais, trilhas formativas e consultorias pedagógicas alinhadas às diretrizes nacionais. Nesse arranjo, a formação docente tende a ser organizada em “pacotes” instrucionais padronizados, concebidos para rápida implementação e ampla escalabilidade, o que favorece homogeneização metodológica e dependência técnico-pedagógica das redes municipais em relação a fornecedores privados. Como consequência, consolida-se um modelo de capacitação orientado por protocolos, metas e produtos educacionais proprietários, reduzindo margens de autoria pedagógica, enfraquecendo a contextualização territorial das práticas e deslocando o professor da condição de intelectual crítico para a de executor de soluções pré-formatadas. Em escala nacional, tal dinâmica contribui para a uniformização de referenciais formativos, para a expansão da mercantilização da educação e para a crescente influência empresarial sobre decisões curriculares que impactam diretamente o cotidiano escolar, tensionando princípios de autonomia docente, gestão democrática e pluralidade pedagógica que fundamentam o sentido público da educação básica.

perspectiva crítica convergente, Laval registra que “[...] a escola é progressivamente submetida às normas de gestão empresarial e aos interesses do mercado” (2019, p. 88), indicando que a racionalidade econômica penetra o campo educacional como princípio organizador. Desse modo, a presença desses agentes redefine circuitos decisórios, influencia a seleção de conteúdos e condiciona metodologias de ensino por meio de produtos educacionais padronizados. Materiais apostilados, plataformas digitais e programas de formação terceirizados passam a orientar o cotidiano das redes públicas, configurando uma dependência técnico-pedagógica que limita iniciativas autônomas das escolas. O currículo, nesse cenário, transforma-se em espaço de circulação de mercadorias simbólicas produzidas por atores privados que oferecem soluções prontas para problemas complexos, reforçando lógicas de mercado na gestão educacional. Tal dinâmica intensifica a financeirização do ensino, consolida cadeias produtivas de serviços pedagógicos e amplia a influência empresarial sobre decisões que deveriam permanecer no âmbito público, aprofundando tensões entre direito social à educação e interesses econômicos.

Na esteira dessas transformações estruturais, torna-se visível que o mercado educacional não apenas fornece serviços acessórios ao Estado, mas passa a influenciar diretamente o desenho curricular, convertendo o currículo em ativo estratégico de circulação econômica e simbólica. Grandes grupos editoriais e empresas de tecnologia educacional organizam cadeias produtivas que integram produção de livros didáticos, plataformas digitais, sistemas de avaliação, formação continuada e consultorias pedagógicas, criando ecossistemas fechados de soluções integradas que condicionam escolhas pedagógicas das redes públicas. O que se apresenta como apoio técnico frequentemente opera como indução de modelos únicos de organização do ensino, estreitando margens de criação docente e homogeneizando práticas escolares. Michael W. Apple (2006) observa que “[...] o currículo nunca é neutro, ele expressa disputas por poder e define quais conhecimentos são legitimados” (p. 47) indicando que escolhas curriculares materializam interesses sociais específicos. No mesmo horizonte crítico, Stephen J. Ball assinala: “[...] a privatização em educação ocorre também por dentro do Estado, por meio de contratos, parcerias e produção de políticas” (2014, p. 112), esclarecendo que a mercantilização não depende apenas da transferência formal de gestão. Essa engrenagem econômico-pedagógica reorganiza prioridades formativas ao alinhar conteúdos escolares a métricas de eficiência, desempenho e escalabilidade, critérios típicos da gestão empresarial. Sistemas apostilados vendidos como soluções completas passam a orientar tempos, sequências didáticas e modos de avaliação, reduzindo a pluralidade curricular e convertendo o trabalho docente em execução de roteiros previamente estruturados. Ainda nessa esteira rolante, plataformas digitais proprietárias, por sua vez, capturam dados de aprendizagem, transformam desempenho estudantil em informação

comercializável e reforçam modelos pedagógicos orientados por algoritmos e metas quantificáveis. Com isso, amplia-se a financeirização do currículo, que deixa de ser apenas um documento pedagógico para tornar-se mercadoria estratégica, negociada em contratos públicos e sustentada por redes de influência que articulam fundações empresariais, consultorias globais e gestores governamentais. Esse movimento redefine o sentido público da educação ao subordinar decisões pedagógicas a interesses corporativos, tensionando princípios democráticos de participação, diversidade cultural e autonomia escolar.

Sob a expansão da modernidade europeia, o conhecimento científico passou a funcionar como instrumento de regulação social e hierarquização cultural, impondo critérios únicos de validação do saber e deslegitimando outras formas de compreender o mundo. A hegemonia crescente da ciência moderna não significou apenas avanço técnico, mas também a consolidação de um padrão monocultural que organizou instituições, políticas públicas e modos de governar. Esse processo transformou o conhecimento em dispositivo de poder, capaz de definir quem pode falar, o que pode ser reconhecido como verdadeiro e quais práticas sociais são consideradas legítimas. A produção de saber deixou de ser plural para tornar-se centralizada, alinhada a interesses econômicos e administrativos que orientam decisões estatais e estruturas institucionais. Assim, formas alternativas de conhecimento foram classificadas como locais, inferiores ou irrelevantes, reforçando assimetrias epistêmicas que sustentam desigualdades sociais e políticas⁷ (Santos; Meneses; Nunes, 2014, p. 24).

Sob outro ângulo analítico, percebe-se que a presença de fundações empresariais e institutos privados na formação docente alteram profundamente os modos de definir prioridades pedagógicas, metodologias de ensino e critérios de qualidade educacional, pois tais organizações passam a oferecer cursos, materiais e certificações que, pouco a pouco, orientam o que significa ser um “bom professor” no interior das redes públicas. Não apenas se ampliam parcerias institucionais, mas também se consolidam referenciais formativos alinhados a métricas de desempenho, gestão por resultados e padronização de práticas, o que desloca a centralidade da reflexão crítica para a adesão a protocolos técnicos. Stephen J. Ball (2014, p. 89) afirma que “[...] novas formas de governança educacional emergem quando atores privados passam a definir agendas públicas”, evidenciando que influência política não depende de ocupação formal do aparelho estatal. Em convergência crítica, Michael W. Apple sustenta que “[...] reformas educacionais frequentemente incorporam interesses corporativos que redefinem o significado de qualidade” (2006, p. 63), chamando atenção para a disputa simbólica em torno dos sentidos da educação. A atuação dessas instituições ocorre por múltiplas vias, desde a

⁷ A passagem evidencia que o conhecimento opera como dispositivo de poder e regulação institucional, o que sustenta a interpretação de que o currículo, longe de ser neutro, é atravessado por interesses econômicos e políticos que orientam escolhas formativas. Ao destacar a centralização dos critérios de validade do saber e sua vinculação a estruturas administrativas e mercantis, o excerto reforça a leitura de que a organização curricular pode ser capturada por racionalidades externas à escola, legitimando processos de padronização e hierarquização que reduzem a pluralidade epistemológica e tensionam o caráter público e democrático da educação.

produção de guias pedagógicos e trilhas formativas até a organização de eventos, prêmios e selos de reconhecimento que legitimam determinadas concepções de ensino. Logo, professores passam a receber pacotes formativos estruturados, muitas vezes mediados por plataformas digitais, nos quais metodologias são apresentadas como soluções universalmente eficazes, reduzindo a diversidade epistemológica e a contextualização das práticas escolares. A lógica da eficiência, importada do universo empresarial, introduz vocabulários como metas, indicadores, produtividade e performance, deslocando o debate pedagógico para parâmetros de mensuração contínua. Gradualmente, a formação continuada transforma-se em mercado especializado, com contratos públicos que direcionam recursos estatais para serviços privados, fortalecendo cadeias econômicas sustentadas por políticas educacionais. Redes de influência articulam gestores, consultores, think tanks e organizações filantrópicas, criando consensos técnicos que moldam decisões curriculares e estratégias de implementação normativa. Nesse cenário, o professor deixa de ser reconhecido prioritariamente como intelectual autônomo da educação e passa a ser enquadrado como operador de metodologias certificadas, o que tensiona princípios democráticos de pluralidade pedagógica e enfraquece o sentido público da formação docente.

Dentro desse cenário, observando a expansão do mercado editorial educacional, torna-se evidente que grandes editoras passaram a ocupar posição estratégica na implementação curricular ao oferecer coleções didáticas integradas, sistemas de ensino apostilados e materiais alinhados integralmente à BNCC, convertendo orientações normativas em produtos prontos para consumo institucional. Não apenas se comercializam livros, mas também plataformas de planejamento, bancos de questões, roteiros de aula e trilhas formativas que organizam o cotidiano escolar segundo modelos previamente estruturados, o que desloca o trabalho pedagógico da criação para a aplicação. Michael W. Apple registra que “[...] o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, ele expressa escolhas culturais e relações de poder” (1999, p. 47), lembrando que materiais didáticos carregam visões de mundo específicas. Complementarmente, Henry A. Giroux (2011, p. 38) afirma que “[...] quando o conhecimento é mercantilizado, a educação passa a ser tratada como produto e não como direito social”, evidenciando o deslocamento ético-político que acompanha tais processos. Editoras, ao assumirem o papel de tradutoras operacionais das diretrizes oficiais, passam a definir sequências de conteúdos, metodologias sugeridas e ritmos de aprendizagem, induzindo homogeneização pedagógica entre redes distintas. Sistemas apostilados, por exemplo, organizam o tempo escolar em módulos rígidos, articulando avaliações padronizadas, metas de desempenho e cronogramas centralizados, o que reduz margens de adaptação às realidades locais. Escolas que aderem a esses pacotes frequentemente recebem formações técnicas voltadas ao uso correto do

material, reforçando dependência institucional e consolidando fidelização comercial. O currículo, nessa configuração, deixa de ser construção coletiva situada e transforma-se em mercadoria educacional replicável, distribuída em escala nacional. Relações contratuais substituem processos deliberativos internos, e decisões pedagógicas passam a ser orientadas por contratos de prestação de serviços educacionais. Observa-se, portanto, que a mediação editorial não é apenas técnica, mas política, interferindo diretamente na autonomia docente e na pluralidade pedagógica. Desse modo, esse processo reforça a padronização das práticas escolares e amplia a influência empresarial sobre o conteúdo e a forma da educação pública.

No cotidiano das redes públicas, a incorporação de plataformas digitais educacionais tem reconfigurado profundamente a mediação pedagógica, deslocando decisões didáticas para ambientes tecnológicos estruturados por algoritmos, métricas de desempenho e arquiteturas padronizadas de ensino. Sistemas de gestão da aprendizagem, bancos automatizados de atividades e painéis de monitoramento em tempo real passam a orientar o ritmo das aulas, sugerindo intervenções, sequências e prioridades curriculares definidas externamente às escolas. Stephen J. Ball (2005), ao analisar esse tipo de racionalidade, registra que “[...] a performatividade como uma cultura que utiliza julgamentos, comparações e indicadores como meios de controle, desgaste e mudança” (p. 543), evidenciando como métricas se convertem em mecanismos de regulação do trabalho docente. Em complemento, Christian Laval afirma: “[...] a escola é progressivamente integrada à lógica empresarial da concorrência e do desempenho mensurável” (2019, p. 102), apontando para a incorporação de critérios de produtividade típicos do mercado. Ambientes virtuais de aprendizagem, frequentemente contratados por secretarias de educação, oferecem trilhas prontas, relatórios automáticos e roteiros pedagógicos estruturados, induzindo homogeneização metodológica entre escolas com realidades distintas. Docentes passam a interagir com dashboards que classificam turmas por desempenho, sugerem intervenções baseadas em estatísticas e organizam o planejamento segundo parâmetros previamente codificados, o que limita experimentações pedagógicas autorais. Ao mesmo tempo, empresas de tecnologia educacional coletam grandes volumes de dados estudantis, transformando práticas escolares em ativos informacionais valiosos para modelagens de mercado. Planos de aula se convertem em fluxos operacionais guiados por interfaces digitais, reforçando dependência técnica e reduzindo a centralidade da experiência pedagógica construída coletivamente. Assim sendo, redes públicas, pressionadas por metas e resultados comparáveis, aderem a soluções tecnológicas como promessas de eficiência e modernização, ampliando a terceirização das decisões curriculares. O trabalho docente, diante desse cenário, passa a ser monitorado por indicadores automatizados que avaliam cumprimento de tarefas, frequência de uso da plataforma e aderência a sequências prescritas, fortalecendo culturas

de responsabilização individual. Tal incorporação tecnológica consolida novas formas de governança educacional mediadas por contratos digitais, nas quais a política curricular se entrelaça com interesses empresariais e infraestruturas privadas de dados. Esse redesenho das práticas pedagógicas evidencia a crescente subordinação da escola pública a dispositivos tecnológicos de padronização e controle.

[...] o controle técnico não é simplesmente um processo neutro de melhoria da eficiência. Ele reorganiza o trabalho docente, reestrutura o conhecimento que é selecionado e distribuído e altera as relações de poder no interior das escolas. À medida que os currículos se tornam padronizados e empacotados, decisões antes tomadas pelos professores são cada vez mais deslocadas para agências distantes, editoras comerciais e centros administrativos. O que aparenta ser assistência frequentemente funciona como regulação, estreitando o espaço para o julgamento profissional e para a responsividade local. Nesse processo, o trabalho educacional é intensificado e redefinido por sistemas de responsabilização, mensuração e avaliação externa que privilegiam indicadores de desempenho em detrimento do engajamento intelectual substantivo. O efeito cumulativo é uma mudança na autoridade sobre o conhecimento e a pedagogia, alinhando a escolarização mais aos imperativos gerenciais do que aos objetivos educacionais democráticos (Apple, 2012, p. 126, tradução nossa).

Em continuidade a essa problematização, torna-se indispensável examinar como editoras e conglomerados de material didático assumem papel estratégico na consolidação de “currículos prontos”, reconfigurando a mediação pedagógica por meio de pacotes instrucionais integrados que articulam apostilas, plataformas digitais, avaliações e formação docente padronizada. Tais produtos, frequentemente adquiridos por redes públicas, apresentam sequências didáticas fechadas, roteiros de aula cronometrados e matrizes avaliativas alinhadas à BNCC, reduzindo margens de autoria pedagógica e induzindo homogeneização metodológica entre contextos escolares profundamente desiguais. Michael W. Apple (2006, p. 45) argumenta que o currículo não pode ser compreendido como um conjunto neutro de conhecimentos, pois constitui resultado de seleções culturais atravessadas por relações de poder, o que revela que materiais didáticos também operam como instrumentos de disputa simbólica. Em chave convergente, Henry A. Giroux observa: “[...] quando o ensino é reduzido a técnicas e procedimentos, perde-se sua dimensão ética e política” (2011, p. 72), indicando o empobrecimento formativo decorrente da instrumentalização pedagógica. Pacotes apostilados, ao prometerem eficiência e alinhamento normativo, convertem o planejamento escolar em execução operacional, orientando o trabalho docente por scripts e checklists que priorizam cobertura de conteúdos e evidências mensuráveis de desempenho. Editoras passam a oferecer “soluções completas”, nas quais o material impresso dialoga com plataformas de acompanhamento e bancos de itens avaliativos, constituindo ecossistemas pedagógicos proprietários que fidelizam redes de ensino. Escolas, pressionadas por metas e comparações externas, aderem a tais soluções como atalhos administrativos para elevar indicadores, internalizando lógicas de mercado na gestão

curricular. Assim, a formação continuada também é capturada por esses circuitos, com cursos vinculados ao uso de materiais e sistemas específicos, estreitando horizontes pedagógicos a manuais de aplicação. Esse deslocamento reforça dependências institucionais e redefine o professor como operador de pacotes instrucionais, enfraquecendo a construção coletiva do projeto pedagógico. Dessa forma, a mediação privada entre política pública e prática escolar ganha densidade, pois decisões curriculares passam a ser influenciadas por portfólios comerciais e estratégias de marketing educacional. Conforma-se, desse modo, um ambiente em que a padronização se naturaliza como sinônimo de qualidade, obscurecendo tensões entre uniformização e autonomia docente e reconfigurando o sentido público da educação.

Por conseguinte, a expansão de plataformas digitais educacionais introduz uma camada tecnológica que intensifica a padronização curricular e aprofunda a mediação privada entre diretrizes públicas e prática pedagógica, reorganizando tempos, rotinas e decisões didáticas por meio de algoritmos, trilhas de aprendizagem e painéis de desempenho. Ambientes virtuais proprietários, integrados a sistemas de gestão e bancos de dados estudantis, passam a prescrever percursos formativos, sugerir intervenções automatizadas e oferecer relatórios comparativos, orientando escolhas pedagógicas segundo métricas de produtividade e alcance de metas. Stephen J. Ball explicita o alcance desse fenômeno ao afirmar: “[...] as tecnologias de gestão reconstróem o trabalho docente ao transformar julgamentos profissionais em indicadores comparáveis” (2005, p. 215). Em complemento, Christian Laval destaca que “[...] a escola é convocada a operar segundo os princípios da empresa, onde desempenho e competitividade tornam-se critérios centrais” (2019, p. 63), evidenciando a incorporação de racionalidades gerenciais ao cotidiano escolar. A digitalização, apresentada como inovação pedagógica, frequentemente converte-se em infraestrutura de controle fino, pois cada clique, tarefa concluída e resultado de avaliação alimenta bases de dados que retroalimentam decisões curriculares e administrativas. Redes públicas, diante de restrições orçamentárias e pressões por resultados, aderem a pacotes tecnológicos que prometem integração e eficiência, internalizando dependências técnicas e contratuais de longo prazo. A formação continuada de professores passa a ocorrer dentro desses ecossistemas, com certificações vinculadas ao uso de ferramentas específicas, estreitando margens de experimentação metodológica e pluralidade didática. Conteúdos alinhados à BNCC são organizados em módulos sequenciais, com recomendações automatizadas de reforço e aceleração, o que favorece trajetórias homogêneas e dificulta a contextualização pedagógica às realidades locais. A promessa de personalização, por sua vez, muitas vezes se reduz a segmentações estatísticas baseadas em desempenho, mantendo intactas estruturas curriculares rígidas e metas padronizadas. Consolida-se, assim, um circuito em que tecnologia,

mercado e política pública se entrelaçam, redefinindo o papel do professor, tensionando a autonomia escolar e reconfigurando o sentido formativo da educação pública.

Ademais, a terceirização da formação continuada de professores aprofunda a interdependência entre redes públicas e fornecedores privados de soluções educacionais, pois programas formativos passam a ser concebidos como pacotes instrucionais fechados, com trilhas predefinidas, certificações condicionadas ao uso de plataformas e materiais alinhados a matrizes curriculares padronizadas. Nessa trilha, a docência deixa de ser compreendida como prática intelectual situada e passa a ser tratada como execução técnica de protocolos pedagógicos, reduzindo margens de criação didática, de diálogo com o território e de construção coletiva do currículo. Michael W. Apple, ao examinar as relações entre conhecimento oficial e poder, registra que “[...] quando o currículo é externalizado para especialistas e empresas, o trabalho docente tende a ser desqualificado e controlado à distância” (1999, p. 45). Em chave correlata, Dermeval Saviani observa que “[...] a pedagogia perde sua dimensão crítica quando a formação se converte em treinamento para aplicação de técnicas” (2008, p. 78), evidenciando a substituição do debate pedagógico por rotinas operacionais. Programas encomendados por secretarias de educação frequentemente incluem manuais, videoaulas, planos de aula prontos e sequências didáticas rígidas, ofertados como soluções de rápida implementação, sobretudo em contextos de pressão por resultados em avaliações externas. A lógica contratual, por sua vez, impõe cronogramas e indicadores de entrega que priorizam adesão a modelos padronizados, desestimulando adaptações locais e experimentações metodológicas. Dito isso, os educadores tornam-se usuários de sistemas formativos desenhados por terceiros, submetidos a métricas de engajamento e desempenho que orientam percursos de certificação e progressão funcional. Redes públicas, diante de restrições de tempo e recursos, aderem a tais ofertas como atalhos de gestão, internalizando dependências técnicas e pedagógicas que se prolongam para além do ciclo contratual. A promessa de eficiência, embora sedutora, convive com o empobrecimento do debate curricular e com a fragilização da autonomia docente, uma vez que a formação passa a responder mais à coerência interna de plataformas e materiais do que às necessidades concretas das comunidades escolares. É importante frisar que desse quadro emergem tensões entre padronização e pluralidade, entre cumprimento de metas e construção de sentidos formativos, recolocando no centro do debate o caráter público da educação e o papel intelectual do professor como mediador crítico do conhecimento.

Outrossim, a consolidação de redes de influência público-privadas reconfigura os centros de decisão sobre políticas curriculares, pois institutos empresariais, consultorias educacionais, fundações filantrópicas e conglomerados editoriais passam a operar como mediadores permanentes entre formulação normativa e implementação pedagógica. Essa articulação produz circuitos estáveis de

aconselhamento técnico, financiamento de projetos, produção de evidências e oferta de soluções educacionais, gerando um ecossistema no qual interesses de mercado e agendas públicas se entrelaçam de maneira sofisticada. Stephen J. Ball (2012, p. 34) sintetiza esse fenômeno ao afirmar que “[...] as políticas educacionais são cada vez mais produzidas em redes nas quais fronteiras entre Estado e mercado se tornam difusas”, destacando a emergência de novos atores que disputam sentidos e prioridades da educação. Em registro convergente, Boaventura de Sousa Santos declara que “[...] a governação contemporânea desloca decisões para espaços híbridos, onde o público e o privado se imbricam” (2016, p. 112), chamando atenção para a opacidade desses arranjos e seus efeitos democráticos. Tais redes organizam seminários, produzem relatórios técnicos, financiam pesquisas aplicadas e oferecem plataformas digitais que orientam práticas escolares, criando consensos operacionais sobre o que ensinar, como avaliar e de que modo formar professores. Secretarias de educação, pressionadas por prazos e metas, passam a aderir a pacotes integrados de gestão pedagógica, incorporando recomendações externas que influenciam desde a seleção de conteúdos até os instrumentos avaliativos. A circulação de especialistas entre governo, empresas e organizações do terceiro setor reforça laços institucionais duradouros, ao passo que contratos, termos de cooperação e parcerias estratégicas estabilizam agendas comuns. Consequentemente, decisões curriculares deixam de ser exclusividade de instâncias estatais e passam a refletir negociações em arenas múltiplas, nas quais expertise técnica e capacidade de investimento ampliam o poder de incidência de atores privados. Exemplos incluem sistemas apostilados amplamente adotados por redes municipais, plataformas de acompanhamento de aprendizagem vinculadas a bancos de dados proprietários e programas de formação docente ancorados em trilhas padronizadas. Em termos simbólicos, o currículo tende a ser concebido como produto técnico escalável, passível de replicação nacional, o que reduz a centralidade do debate pedagógico plural e enfraquece a construção coletiva do projeto educativo. Desse modo, a governança educacional assume feições reticulares, tensionando a autonomia pública e exigindo análise crítica sobre quem define prioridades formativas e com quais finalidades.

Essa nova hibridação generalizada da chamada ação ‘pública’ é o que explica a promoção da categoria de ‘governança’ para pensar as funções e as práticas do Estado, em vez das categorias do direito público, a começar pela soberania. Ela remete a uma privatização da fabricação da norma internacional e a uma normatização privada necessária à coordenação das trocas de produtos e capitais. Ela não significa que o Estado se retira, mas que ele exerce seu poder de forma mais indireta, orientando tanto quanto possível as atividades dos atores privados e incorporando ao mesmo tempo os códigos, as normas e os padrões definidos por agentes privados. Exatamente do mesmo modo como a gestão privada visa a fazer com que os assalariados trabalhem o máximo possível por meio de um sistema de incentivos, a ‘governança de Estado’ visa oficialmente a fazer com que entidades privadas produzam bens e serviços de forma supostamente mais eficiente e outorga ao setor privado a capacidade de produzir normas de autorregulação no lugar da lei⁸ (Dardot e Laval, 2016, p. 121).

Em continuidade ao argumento desenvolvido, torna-se cada vez mais evidente que a implementação da BNCC tem sido acompanhada por um processo de reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado, no qual agentes empresariais passam a atuar não apenas como fornecedores de serviços, mas como formuladores indiretos de agendas, prioridades e soluções pedagógicas, interferindo na própria tessitura da política educacional. Esse deslocamento não ocorre de modo abrupto, mas por meio de arranjos institucionais que naturalizam consultorias, contratos, parcerias e “soluções educacionais” como respostas técnicas supostamente neutras para problemas complexos da escola pública. Nessa ambiência, o currículo deixa de ser apenas um documento orientador e converte-se em um campo de oportunidades econômicas, no qual materiais didáticos, plataformas digitais, sistemas de avaliação e programas de formação passam a compor um mercado altamente lucrativo e politicamente influente. Stephen J. Ball descreve com precisão esse cenário ao afirmar que “[...] as empresas educacionais tornaram-se parte integrante do processo de políticas à medida que estas são implementadas no cotidiano das escolas” (2012, p. 94), indicando que o setor privado não atua apenas na execução, mas na mediação concreta entre decisão política e prática pedagógica. Tal movimento redefine o papel do Estado, que gradualmente assume funções de regulação, contratação e monitoramento, ao passo que a produção de soluções curriculares é transferida a organizações externas que operam segundo lógicas mercantis. José Gimeno Sacristán, ao problematizar a relação entre poder público e interesses de mercado, registra que “[...] as portas ficam abertas a diversos processos e mecanismos de privatização, desde a educação infantil até a universidade” (2013, p. 513), ressaltando que a diluição das fronteiras institucionais favorece a

⁸ A passagem evidencia que a noção contemporânea de governança desloca os centros decisórios para arranjos híbridos nos quais o Estado atua de maneira indireta, incorporando normas, padrões e mecanismos de regulação produzidos por agentes privados. Tal interpretação reforça o argumento de que redes público-privadas não operam apenas como cooperação técnica, mas como estruturas de poder que redefinem quem formula diretrizes, estabelece referências curriculares e orienta práticas educacionais. Ao explicitar a privatização da produção normativa e a internalização de lógicas empresariais na gestão pública, a citação sustenta a análise de que políticas curriculares passam a ser negociadas em circuitos reticulares, nos quais expertise técnica e capacidade financeira ampliam a incidência de atores privados sobre decisões pedagógicas.

expansão de iniciativas privadas sob o manto da modernização e da eficiência. Desse modo, consolida-se uma privatização indireta da política educacional, na qual decisões estratégicas passam a ser condicionadas por atores que oferecem produtos, diagnósticos e modelos pedagógicos previamente formatados. O resultado é a ampliação de redes híbridas de governança que conectam fundações empresariais, editoras, consultorias e gestores públicos em circuitos decisórios pouco transparentes, redefinindo prioridades formativas e influenciando práticas docentes. Assim, a política curricular deixa de ser exclusivamente um instrumento de garantia de direitos e passa a integrar circuitos de valorização econômica, configurando um ambiente em que a financeirização do currículo se entrelaça com a racionalidade gerencial.

E ainda, diante desse cenário, percebe-se que os limites à educação emancipatória ganham contornos concretos no cotidiano escolar sempre que a autonomia docente é progressivamente comprimida por prescrições externas, por roteiros pedagógicos padronizados e por sistemas avaliativos que redefinem o sentido do ensinar como mera execução técnica, e não como ato intelectual criador; não se trata apenas de uma mudança administrativa, mas de uma inflexão profunda no lugar simbólico e político do professor, que deixa de ser sujeito da construção curricular para tornar-se operador de protocolos produzidos por instâncias distantes da realidade da escola. Nessa trilha argumentativa, cumpre salientar que o próprio marco normativo brasileiro reconhece a centralidade da autonomia como condição da vida democrática escolar, registrando que “[...] a instituição escolar, hoje, dispõe de instrumentos legais e normativos que lhe permitam exercitar sua autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar, no seu projeto político-pedagógico e no seu regimento, o currículo, a avaliação da aprendizagem, seus procedimentos” (2013, p. 33), o que evidencia uma tensão estrutural entre o princípio jurídico da autogestão pedagógica e as práticas contemporâneas de padronização curricular. Por outro giro analítico, a literatura crítica internacional ajuda a compreender os efeitos dessa racionalidade tecnicista sobre o trabalho docente, sobretudo ao denunciar a transformação do professor em executor de pacotes instrucionais previamente definidos. Como alerta Giroux: “[...] o efeito não é apenas desqualificar os professores, removê-los dos processos de deliberação e reflexão, mas também rotinizar a natureza da aprendizagem e da pedagogia em sala de aula” (2024, p. 118), indicando que a perda de autonomia não é um detalhe organizacional, e sim um mecanismo que empobrece a experiência formativa e esvazia o caráter crítico do ensino. Desse entrelaçamento entre norma e crítica emerge um quadro preocupante: o projeto político-pedagógico, concebido como expressão da identidade coletiva da escola, fragiliza-se sempre que decisões curriculares passam a serem determinadas por matrizes externas, rankings, plataformas e materiais “à prova de professor”, convertendo a educação em serviço padronizado,

mensurável e comercializável. O docente, nessa engrenagem, vê sua capacidade de julgar, selecionar conteúdos, contextualizar saberes e dialogar com as especificidades socioculturais dos estudantes serem substituída por scripts homogêneos que prometem eficiência, mas sacrificam densidade formativa. Forma-se, então, um conflito persistente entre a racionalidade mercantil, orientada por desempenho e produtividade, e a função social da escola, comprometida com formação crítica, cidadania e emancipação humana, produzindo fissuras no sentido público da educação e reconfigurando silenciosamente o trabalho pedagógico.

Prosseguindo na problematização dos efeitos estruturais que atravessam o cotidiano escolar, torna-se incontornável reconhecer que a autonomia docente vem sendo gradualmente comprimida por dispositivos normativos, gerenciais e mercadológicos que redefinem o sentido do trabalho pedagógico, deslocando-o de uma prática intelectual criadora para uma execução técnica monitorada. Nessa ambiência, a docência passa a operar sob margens decisórias cada vez mais estreitas, pois os conteúdos, os ritmos e até as estratégias didáticas são frequentemente prescritos por instâncias externas à escola, o que fragiliza o protagonismo profissional e empobrece o espaço de mediação crítica entre conhecimento e realidade social. Tal compressão não se manifesta apenas em normas formais, mas também em arquiteturas curriculares e sistemas avaliativos que induzem condutas, organizam prioridades e sancionam desvios, convertendo a liberdade pedagógica em cumprimento de protocolos. Como alerta Sacristán ao discutir a falsa descentralização curricular: “[...] ditar a autonomia sobre a execução de um currículo elaborado por uma instância central, ao passo que se outorga às periféricas a responsabilidade e o controle” (2013, p. 52), evidenciando que a retórica da autonomia pode coexistir com mecanismos rigorosos de tutela e responsabilização. Em direção convergente, Apple descreve o estreitamento do fazer docente ao afirmar que “[...] os professores devem ensinar apenas o material que está no livro didático aprovado. Ir além do material ‘aprovado’ acarreta sanções administrativas” (1999, p. 114), o que explicita a conversão do currículo em instrumento de conformidade e vigilância. Desse modo, a docência tende a ser reconfigurada como prática de cumprimento, e não de criação, instaurando tensões profundas entre a racionalidade técnica que padroniza e a responsabilidade ética de formar sujeitos críticos, situação que repercute diretamente na vitalidade do projeto político-pedagógico e no sentido público da educação.

[...] seus principais julgamentos recaem, sobretudo, sobre o ambiente curricular: a implantação muito prematura e burocrática dos programas, a ausência de consulta aos professores ou o pouco peso acordado a suas concepções curriculares, a falta de tempo para cobrir todo o conteúdo, a ausência de suporte material constituem obstáculos importantes. Esses pontos indicam que o trabalho curricular dos professores consiste fundamentalmente em intermediar o programa oficial com a sua concretização prática, suas limitações temporais e os recursos limitados de que dispõem. A organização curricular do ensino levanta, consequentemente, a questão da autonomia e do controle do trabalho docente. Ora, percebe-se claramente que a autonomia dos professores está principalmente na classe e no planejamento temporal, enquanto o controle deriva da burocratização dos programas e da acentuada racionalização dos recursos alocados à sua efetivação (Tardif; Lessard, 2008, p. 208-209).

Na sequência reflexiva que se impõe, evidencia-se que o enfraquecimento do projeto político-pedagógico escolar constitui um dos efeitos mais sensíveis da tecnificação curricular, pois a padronização crescente tende a deslocar o eixo das decisões coletivas para matrizes externas que organizam conteúdos, tempos e avaliações segundo parâmetros uniformizados, esvaziando a construção participativa que historicamente conferiu identidade às comunidades educativas. Quando planos e sequências didáticas passam a ser adquiridos como produtos fechados, a escola perde densidade deliberativa, e o espaço de debate entre docentes, estudantes e famílias são substituídos por rotinas operacionais voltadas ao cumprimento de metas, indicadores e cronogramas contratuais. Nessa chave, Saviani observa que “[...] a organização do trabalho pedagógico não é neutra, ela traduz um projeto de sociedade e de formação humana” (2011, p. 83), ressaltando que escolhas curriculares carregam intencionalidades políticas que ultrapassam a técnica. De modo articulado, Tardif afirma: “[...] o trabalho docente é um trabalho de interações humanas que não pode ser reduzido a procedimentos técnicos padronizados” (2008, p. 117), indicando que a docência envolve julgamento profissional, sensibilidade contextual e mediações complexas. À medida que essas dimensões são comprimidas por prescrições externas, o projeto pedagógico deixa de expressar a singularidade do território e passa a refletir coerências internas de sistemas e materiais produzidos fora da escola. Reuniões pedagógicas, que antes funcionavam como arenas de planejamento coletivo, convertem-se em espaços de alinhamento a diretrizes operacionais e de treinamento para uso de plataformas e apostilas. A cultura institucional, por sua vez, reorienta prioridades para o cumprimento de prazos e evidências de desempenho, relegando a segundo plano processos formativos mais lentos, dialógicos e contextualizados. Resulta daí uma tensão persistente entre a vocação democrática do projeto político-pedagógico e a lógica de padronização que trata a educação como serviço replicável, tensionando a função social da escola e o sentido público do currículo.

Sob esse prisma crítico, a transformação da educação em serviço padronizado torna-se visível na adoção de modelos operacionais que tratam processos formativos como fluxos replicáveis, guiados

por protocolos, métricas e pacotes instrucionais que prometem eficiência e previsibilidade. A escola passa a ser gerida por indicadores de desempenho, cronogramas rígidos e metas comparáveis, aproximando-se de lógicas produtivas que privilegiam escala e uniformidade em detrimento da singularidade pedagógica. Christian Laval (2019, p. 41) sintetiza esse deslocamento ao afirmar que “[...] a educação é reconfigurada segundo os princípios do mercado, tornando-se um serviço sujeito à concorrência e à padronização”, evidenciando a incorporação de critérios empresariais à organização escolar. Em diálogo crítico, Gaudêncio Frigotto assinala: “[...] a lógica mercantil tende a subordinar o sentido social da educação às exigências da produtividade” (2010, p. 62), ressaltando o tensionamento entre finalidade pública e racionalidade econômica. Pacotes apostilados, plataformas digitais e sistemas de avaliação em larga escala passam a estruturar o cotidiano das escolas, oferecendo soluções integradas que organizam conteúdos, tempos e práticas segundo matrizes previamente definidas. Professores, por sua vez, veem-se pressionados a cumprir sequências prescritas e a evidenciar resultados quantificáveis, o que estreita margens de contextualização pedagógica e reduz espaços de experimentação didática. Dessa forma, reuniões pedagógicas priorizam alinhamento a metas e indicadores, deslocando o debate curricular para parâmetros de mensuração contínua. A promessa de qualidade, associada à padronização, reforça a adesão a modelos uniformes que pouco dialogam com as diversidades culturais e territoriais. Nesse horizonte, o currículo assume feições de produto técnico escalável, comercializado em contratos e replicado em diferentes redes de ensino. Logo, a docência tende a ser redefinida como atividade de conformidade operacional, tensionando a função social da escola e o compromisso com a formação crítica. Tal reconfiguração evidencia o conflito persistente entre racionalidade mercantil e projeto educativo emancipatório, recolocando a autonomia pedagógica como questão central do debate.

Nesse quadro ampliado, a erosão da autonomia pedagógica ganha contornos concretos na rotina escolar, pois decisões curriculares passam a ser orientadas por matrizes externas, guias instrucionais fechados e plataformas que delimitam cada etapa da formação educacional, quer sejam dos profissionais educadores, quer sejam dos educandos. A docência, que historicamente articulava conhecimento científico, sensibilidade didática e leitura contextual do território, vê-se comprimida por prescrições que reduzem a margem de autoria profissional. Michael Apple afirma: “[...] o controle do currículo é uma forma decisiva de controle do trabalho docente” (2006, p. 89), evidenciando que a disputa pelo conteúdo escolar é também disputa pelo sentido do ofício de ensinar. Nessa mesma linha de problematização, Stephen Ball (2012, p. 34) observa que “[...] políticas educacionais contemporâneas operam por meio de tecnologias de performatividade que redefinem prioridades e condutas profissionais”, o que explicita a centralidade dos mecanismos de avaliação e

responsabilização na reconfiguração das práticas pedagógicas. Planilhas de desempenho, roteiros de aula e metas padronizadas passam a organizar o tempo escolar, convertendo o planejamento docente em exercício de adequação técnica. Conselhos de classe, que poderiam constituir espaços de reflexão coletiva sobre processos formativos, acabam frequentemente direcionados à leitura de indicadores e ao cumprimento de protocolos. Em decorrência, projetos político-pedagógicos tornam-se documentos formais, alinhados a diretrizes superiores, com pouca incidência real sobre escolhas curriculares cotidianas. Materiais estruturados, vendidos como soluções completas, induzem sequências fixas e homogeneizam experiências de aprendizagem em contextos sociais profundamente distintos. A mediação pedagógica tende a ser substituída por aplicação de scripts instrucionais, deslocando o professor da condição de intelectual crítico para a posição de executor de tarefas. Dessa forma, a racionalidade técnica, centrada em eficiência e mensuração, passa a orientar expectativas institucionais, produzindo tensões com perspectivas formativas comprometidas com emancipação e justiça social. Nesse movimento persistente, a escola pública enfrenta o desafio de preservar sua função social diante de pressões que subordinam o processo educativo a lógicas instrumentais e metas gerenciais.

Percebe-se, por nossas análises, que a estrutura organizacional da escola, no plano do trabalho, não é unicamente um espaço físico, um ambiente neutro, mas representa uma fonte de tensões e de dilemas internos à atividade de ensino. Enquanto espaço sociofísico, a classe define, para os trabalhadores, uma atividade autônoma, solitária e separada da comunidade de trabalho. Ao mesmo tempo, ela os põe em confronto com uma série de tarefas incontornáveis: assegurar a ordem na sala de aula, trabalhar na forma da visibilidade diante dos grupos, o que não deixa de trazer certa vulnerabilidade, lidar com um coletivo de alunos atingindo, ao mesmo tempo, os indivíduos que o compõem, etc. Dentro da classe, portanto, é o elemento humano que predomina e a interação com os alunos é a modalidade concreta de realização do processo de trabalho. Tal processo, porém, baseia-se primordialmente numa série de controles dos alunos; desse ponto de vista, as interações acontecem num ambiente social já ordenado e regulado, em parte ao menos, pois cabe também ao professor garantir a ordem na classe (Tardif e Lessard, 2008, p. 171).

Convém observar que a transformação do professor em executor de prescrições externas altera o núcleo ético e intelectual da docência, pois o ato de ensinar deixa de ser concebido como prática reflexiva situada e passa a ser organizado como cumprimento de protocolos definidos por instâncias distantes do cotidiano escolar. Nessa lógica operacional, planos de aula previamente estruturados, trilhas formativas fechadas e plataformas de monitoramento reduzem a possibilidade de criação pedagógica, restringindo adaptações sensíveis às realidades locais, às culturas juvenis e às necessidades específicas das turmas. Henry Giroux sustenta que “[...] os professores precisam ser vistos como intelectuais transformadores” (1997, p. 186), enfatizando que o trabalho docente envolve interpretação crítica da cultura, mediação ética do conhecimento e compromisso público com a

democracia. Essa perspectiva contrasta fortemente com modelos gerenciais que convertem a prática pedagógica em sequência de tarefas mensuráveis, organizadas por indicadores de produtividade e metas de desempenho. Noutro ponto decisivo, Paulo Freire (1996, p. 25) afirma: “[...] ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, lembrando que a docência se realiza no movimento contínuo de analisar, recriar e ressignificar experiências educativas à luz das condições concretas de vida dos estudantes. Entretanto, políticas curriculares excessivamente padronizadas tendem a comprimir essa dimensão reflexiva, priorizando aderência a scripts didáticos e fidelidade a matrizes avaliativas. Reuniões pedagógicas passam a orbitar relatórios estatísticos, deixando em segundo plano debates sobre sentidos formativos, trajetórias estudantis e vínculos comunitários. Programas de formação continuada terceirizados reforçam pacotes metodológicos prontos, frequentemente descolados dos projetos político-pedagógicos das escolas. A racionalidade técnica infiltra-se na linguagem institucional, substituindo discussões sobre emancipação por termos como eficiência, entrega e performance. Instala-se, assim, uma tensão permanente entre o compromisso social da educação pública e a tendência de tratá-la como serviço padronizado, tensionando a identidade profissional docente e estreitando espaços de autonomia intelectual.

Em verdade, cabe ressaltar que o enfraquecimento do projeto político-pedagógico escolar não ocorre de maneira abrupta, mas por meio de deslocamentos graduais que retiram da comunidade educativa a capacidade de definir sentidos, prioridades e percursos formativos. Documentos institucionais, desse modo, passam a cumprir função meramente formal, servindo como anexos burocráticos de sistemas centralizados de gestão curricular, enquanto decisões substantivas são tomadas por redes externas de consultoria, plataformas educacionais e organismos privados de assessoramento técnico. Michael Apple (2006, p. 58) registra que “[...] a educação torna-se cada vez mais moldada por interesses empresariais que redefinem o conhecimento legítimo”, apontando para a captura simbólica do currículo por agendas que privilegiam padronização, mensuração e competitividade. Essa inflexão reorganiza o cotidiano escolar: reuniões pedagógicas cedem espaço a treinamentos operacionais, a construção coletiva de metas dá lugar a roteiros previamente definidos e o planejamento participativo transforma-se em preenchimento de formulários alinhados a matrizes externas. No mesmo compasso, Dermeval Saviani afirma: “[...] a escola cumpre função social específica na transmissão crítica do saber sistematizado” (2008, p. 13), lembrando que o sentido público da instituição reside na mediação consciente entre cultura elaborada e formação humana. Ao se reduzir a autonomia do projeto escolar, enfraquece-se também a possibilidade de articular currículo, território e demandas sociais concretas, comprometendo experiências interdisciplinares, ações comunitárias e práticas contextualizadas de avaliação. Em vez de espaços deliberativos vivos,

consolidam-se rotinas administrativas orientadas por indicadores de desempenho, o que esvazia o debate pedagógico e limita a autoria docente. Logo, conselhos escolares perdem centralidade, coletivos estudantis tornam-se periféricos e a participação das famílias assume caráter protocolar, enfraquecendo vínculos democráticos que sustentam a vida escolar. A educação, tratada como serviço homogêneo, passa a ser oferecida como pacote replicável, indiferente às singularidades culturais e às desigualdades regionais, o que tensiona o princípio constitucional de gestão democrática e restringe o alcance de uma formação crítica socialmente referenciada.

Vale destacar que a conversão da educação em serviço padronizado intensifica a condição do docente como executor de prescrições externas, comprimindo sua margem de decisão didática e reconfigurando a prática pedagógica como aplicação de protocolos. Guias instrucionais, plataformas adaptativas e trilhas formativas fechadas passam a definir ritmos, conteúdos e estratégias, reduzindo o espaço de experimentação, autoria e diálogo com as realidades locais. Com isso, a docência se aproxima de uma lógica operacional, na qual cumprir metas substitui problematizar sentidos. Stephen J. Ball registra que “[...] políticas educacionais contemporâneas introduzem tecnologias de performatividade que reformulam o trabalho docente” (2003, p. 216), evidenciando como métricas e auditorias redefinem prioridades e moldam comportamentos profissionais. Sob tal racionalidade, a formação crítica cede terreno a treinamentos instrumentais, orientados por resultados de curto prazo, o que limita a construção de percursos pedagógicos sensíveis às culturas escolares e às desigualdades sociais. Por sua parte, Paulo Freire sustenta: “[...] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1996, p. 110), lembrando que o ato educativo envolve posicionamento ético, leitura da realidade e compromisso transformador. A padronização excessiva enfraquece essa dimensão interventiva, pois desloca o foco da reflexão para o cumprimento de scripts, afetando a capacidade de relacionar conteúdo, território e experiência discente. Projetos interdisciplinares tornam-se raros, avaliações passam a privilegiar testes de larga escala e o planejamento coletivo perde densidade deliberativa, o que compromete a vitalidade do projeto político-pedagógico. Ademais, redes público-privadas ampliam sua influência por meio de consultorias e pacotes curriculares, criando dependências técnicas que desestimulam iniciativas autônomas das escolas. O conflito entre racionalidade mercantil e função social da escola emerge com nitidez, pois a eficiência gerencial, embora relevante, não substitui o compromisso com formação humana integral, justiça social e emancipação intelectual. Nessa relação, a autonomia docente deixa de ser eixo estruturante da qualidade educacional e passa a ser tratada como variável secundária, fragilizando a potência crítica da escola pública.

[...] o trabalho da performatividade também produz o que Lyotard denomina ‘lei da contradição’. Essa contradição surge entre a intensificação como aumento do volume das atividades de primeira ordem – envolvimento direto com estudantes, pesquisa, desenvolvimento curricular – exigidas pelas demandas da performatividade e os ‘custos de transação’ em termos de tempo e energia das atividades de segunda ordem, isto é, o trabalho de coletar dados de desempenho, monitorar e elaborar relatórios. Adquirir as informações performativas necessárias para um controle perfeito ‘consome tanta energia que reduz drasticamente a energia disponível para produzir melhorias’. Em conjunto, gestão, mercado e performatividade produzem efeitos diversos nas relações interpessoais e nos papéis desempenhados nas escolas, faculdades e universidades: aumento das pressões emocionais e do estresse relacionado ao trabalho; intensificação e aceleração do ritmo laboral; mudanças nas relações sociais, com crescimento da competição entre docentes e departamentos; declínio da sociabilidade escolar; individualização das relações profissionais; ampliação da vigilância sobre o trabalho e os resultados dos professores (Stephen J. Ball, 2008, p. 51-52, tradução nossa).

Além disso, a erosão da autonomia pedagógica reconfigura o próprio sentido do trabalho docente, pois desloca o professor da condição de intelectual que interpreta a realidade para a função de aplicador de prescrições externas, previamente formatadas por instâncias técnico-burocráticas e por fornecedores de soluções educacionais. Esse deslocamento altera rotinas, redefine prioridades e estreita o espaço de decisão didática, já que o planejamento passa a ser guiado por matrizes rígidas, calendários padronizados e materiais estruturados que pouco dialogam com contextos locais. Pouco a pouco, o gesto de ensinar se aproxima de um procedimento operacional. Michael Apple (2006, p. 83) argumenta que o currículo está longe de ser neutro, pois resulta de seleções culturais atravessadas por relações de poder, o que revela que a definição de conteúdos e métodos envolve disputas políticas e interesses sociais específicos. Nessa atmosfera, o projeto político-pedagógico tende a perder densidade coletiva, pois decisões fundamentais são deslocadas para fora da escola, enfraquecendo instâncias participativas e reduzindo a construção compartilhada de objetivos formativos. Dermeval Saviani (2008, p. 67) enfatiza: “[...] a educação escolar cumpre função social insubstituível na transmissão sistemática do saber elaborado”, lembrando que o trabalho pedagógico exige mediação consciente, intencionalidade formativa e articulação crítica entre teoria e prática. Desse modo, ao restringir essa mediação a scripts didáticos e indicadores de desempenho, a tecnificação converte processos formativos em rotinas mensuráveis, priorizando eficiência procedimental em detrimento da reflexão substantiva. Exemplos cotidianos tornam essa tensão visível: professores pressionados por metas externas reduzem debates conceituais para cumprir cronogramas; avaliações padronizadas induzem ensino voltado ao teste; formações continuadas terceirizadas oferecem pacotes prontos, pouco sensíveis às necessidades reais das comunidades escolares. Nesse cenário, a racionalidade mercantil passa a orientar decisões pedagógicas, tratando aprendizagem como produto e estudantes como usuários de serviços, o que contrasta com a missão pública da escola de promover formação

integral e consciência crítica. Assim, a autonomia docente deixa de ser princípio estruturante e passa a ocupar posição periférica, enfraquecendo a potência transformadora da prática educativa.

Dessa forma, a compressão progressiva da autonomia docente revela um impasse estrutural entre a promessa de emancipação e a racionalidade instrumental que organiza políticas e práticas escolares, pois a padronização converte a docência em atividade executiva, enfraquece o juízo pedagógico e restringe a possibilidade de leitura crítica das realidades locais. Em termos concretos, planos de aula passam a seguir roteiros fechados, avaliações externas definem prioridades curriculares e plataformas digitais modulam tempos e modos de ensinar, comprimindo margens de criação didática e de diálogo com os estudantes. Nesse ambiente, a escola corre o risco de reduzir sua função social à entrega de resultados mensuráveis. Paulo Freire (1996, p. 47) sustenta que ensinar não se resume à transmissão de conhecimentos prontos, mas implica criar condições para que eles sejam produzidos e construídos coletivamente, o que exige uma prática educativa marcada pela abertura ao diálogo, pela escuta sensível e pela problematização constante. Dito isso, ao se limitar a cumprir prescrições externas, o professor vê sua experiência e seu repertório cultural tornarem-se acessórios, e o projeto político-pedagógico perde densidade deliberativa, já que decisões centrais são deslocadas para instâncias distantes da comunidade escolar. Henry Giroux (2011, p. 32) sustenta: “[...] os professores devem ser vistos como intelectuais transformadores, capazes de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, ressaltando que o trabalho docente envolve mediação crítica e compromisso democrático. Situações recorrentes ilustram esse tensionamento: formações continuadas terceirizadas priorizam manuais operacionais; sistemas apostilados homogeneízam percursos formativos; contratos de desempenho induzem práticas voltadas a indicadores, não a processos de aprendizagem significativos. A mercantilização da educação, nesse quadro, reconfigura finalidades públicas e tensiona valores republicanos, deslocando o foco da formação integral para a eficiência produtiva. Desse conjunto de pressões emerge uma escola menos autoral, menos dialógica e menos conectada às demandas sociais, o que limita horizontes de transformação e fragiliza o sentido emancipador da docência.

4 CONCLUSÃO

Ao longo do percurso analítico desenvolvido neste estudo, tornou-se evidente que a reorganização curricular recente não se limita a ajustes técnicos ou administrativos, mas revela uma inflexão estrutural no modo como se concebe o próprio sentido da educação pública. O currículo, progressivamente tratado como instrumento de engenharia pedagógica, passa a operar como mecanismo de regulação das práticas escolares, delimitando tempos, conteúdos, metodologias e

formas de avaliação segundo parâmetros previamente definidos por instâncias externas à realidade cotidiana das escolas. Esse deslocamento altera a natureza do trabalho educativo, pois reduz o espaço de criação pedagógica e enfraquece a possibilidade de decisões contextualizadas, sensíveis às singularidades socioculturais dos estudantes e às demandas territoriais. Em vez de constituir-se como construção coletiva orientada por finalidades formativas amplas, o currículo assume feições operacionais, orientado por matrizes de desempenho, metas quantificáveis e protocolos de execução que priorizam eficiência mensurável. Nesse redesenho, a educação deixa de ser compreendida como prática social dialógica e passa a ser administrada como sistema de resultados, o que impacta diretamente o horizonte formativo e o papel social da escola.

Os achados também demonstram que a racionalidade gerencial introduzida nesse cenário reorganiza profundamente o cotidiano docente. O professor, antes reconhecido como intelectual da prática, mediador crítico do conhecimento e agente de construção coletiva do projeto pedagógico, passa a ser posicionado como executor de diretrizes previamente formatadas. Materiais estruturados, roteiros de aula, plataformas digitais padronizadas e sistemas de avaliação centralizados configuram um ambiente no qual a autonomia pedagógica se estreita, tornando-se cada vez mais difícil exercer escolhas curriculares fundamentadas na experiência profissional e na leitura crítica da realidade escolar. Esse processo não ocorre de maneira abrupta, mas se consolida por meio de dispositivos administrativos que naturalizam a padronização como garantia de qualidade. O resultado é um enfraquecimento do protagonismo docente e uma transformação do trabalho pedagógico em atividade operacional, submetida a fluxos de controle, métricas comparativas e mecanismos de responsabilização individual.

Outro elemento central evidenciado refere-se ao enfraquecimento do projeto político-pedagógico como eixo estruturante da identidade escolar. Historicamente concebido como espaço de construção democrática das finalidades educativas, o projeto institucional perde densidade quando decisões curriculares estratégicas passam a ser determinadas por documentos normativos centralizados e por soluções pedagógicas prontas oferecidas por agentes externos. A escola, que deveria ser lugar de elaboração coletiva de sentidos, passa a operar sob referenciais previamente estabelecidos, limitando a participação de professores, estudantes e comunidade na definição dos rumos formativos. Essa mudança repercute diretamente na dimensão política da educação, pois reduz a possibilidade de que a escola atue como espaço de reflexão crítica sobre a realidade social e de formação cidadã comprometida com transformação social. O que se observa é uma transição de um modelo deliberativo para um modelo prescritivo, no qual a institucionalidade escolar perde capacidade de decisão sobre seu próprio projeto formativo.

Logo, os resultados da pesquisa indicam, ainda, que a presença ampliada de agentes privados na implementação das políticas curriculares intensifica a mercantilização das práticas educacionais. Fundações empresariais, editoras, consultorias e plataformas tecnológicas passam a ocupar funções estratégicas na definição de conteúdos, metodologias e processos formativos, configurando uma privatização indireta da política educacional. Não se trata apenas de parcerias pontuais, mas de uma reorganização das fronteiras entre o público e o privado que desloca a produção de sentidos pedagógicos para instâncias orientadas por lógicas de mercado. Nessa dinâmica, o currículo transforma-se em ativo econômico, a formação docente converte-se em serviço contratado e a inovação pedagógica é frequentemente apresentada como produto. A educação pública, portanto, passa a ser atravessada por interesses empresariais que priorizam escalabilidade, padronização e rentabilidade, tensionando sua função social e seu compromisso com direitos educacionais universais.

Esses processos, combinados, produzem tensões significativas entre a tecnificação da gestão educacional e a perspectiva de formação crítica e emancipatória. A racionalidade técnica privilegia previsibilidade, controle e uniformização, enquanto a educação comprometida com emancipação demanda abertura ao diálogo, valorização da diversidade e reconhecimento da complexidade dos processos formativos. O confronto entre essas orientações revela um conflito de matrizes: de um lado, a educação tratada como sistema produtivo regulado por indicadores; de outro, a educação concebida como prática social transformadora, enraizada na realidade concreta dos sujeitos. Essa tensão não é meramente teórica, pois se manifesta no cotidiano das escolas, nas escolhas pedagógicas possíveis e nas condições efetivas de exercício da docência. À medida que a lógica instrumental se fortalece, diminuem os espaços para experimentação pedagógica, construção coletiva do conhecimento e práticas educativas socialmente referenciadas.

Diante desse conjunto de evidências, conclui-se que os limites impostos à construção de uma educação emancipatória decorrem da convergência entre tecnificação curricular, racionalidade gerencial e expansão da influência privada sobre políticas públicas educacionais. Esse entrelaçamento redefine prioridades, reconfigura papéis profissionais e redireciona o sentido da escola pública, deslocando-a de um projeto formativo crítico para um modelo operacional orientado por desempenho e padronização. A autonomia docente é progressivamente reduzida, o projeto pedagógico institucional perde centralidade e a educação passa a ser organizada como serviço regulado por métricas externas. O resultado é uma restrição concreta das condições necessárias para que a escola atue como espaço de formação crítica, produção de conhecimento situado e promoção de justiça social. Desse modo, reafirma-se a necessidade de revalorizar o caráter público da educação, fortalecer a autonomia

pedagógica e recolocar o currículo como construção coletiva comprometida com emancipação humana e transformação social.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Official knowledge: democratic education in a conservative age**. New York: Routledge, 2000.

APPLE, M. W. **Educating the “right” way: markets, standards, God, and inequality**. New York: Routledge, 2011.

APPLE, M. W. **Ideology and curriculum**. 4. ed. New York: Routledge, 2019.

BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Abordagem freireana e BNCC – desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e consciência cidadã na educação básica brasileira. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. e7667, 2025. DOI: 10.56238/arev7n8-284. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7667>. Acesso em: 11 fev. 2026.

BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. Léxico freireano e formação docente – vocabulário-conceito freireano na formação de professores como uma abordagem para a reinvenção crítica e emancipadora do currículo na educação básica. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(6), e10438. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n6-157>. Acesso em 11 fev. 2026.

BALL, S. J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball**. London: Routledge, 2005.

BALL, S. J. **The education debate**. Bristol: Policy Press, 2008.

BALL, S. J. **Global education inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary**. London: Routledge, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005/2014**. Brasília: Presidência da República, 2014.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

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

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEZEM, L. T. et al. Educação excludente – escola pública sob captura empresarial, currículo esvaziado e exclusão performativa como nova lógica de gestão educacional. **ERR01**, 10(5), e8821. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n5-021> Acesso em 11 de fev. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. BNCC e educação infantil – o desenvolvimento infantil por meio das experiências, ações e interações na aprendizagem na sala de aula. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 18599-18632, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-170. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4462>. Acesso em: 11 fev. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre o discurso e a realidade – a valorização do trabalho docente sob a lógica do estado mínimo e da ordem do capital. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 15686–15714, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-007. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4193>. Acesso em: 11 fev. 2026.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Formação, currículo e emancipação – os impactos da racionalidade neoliberal na prática pedagógica, na constituição dos sujeitos e nas tensões com a educação crítica de Paulo Freire. **Veredas Do Direito**, 23, e234844. Disponível em: <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.n4.4844> Acesso em 11 de fev. 2026.

FELIPPE, J. N. de O. et al. entre a mercantilização e a emancipação – o papel do professor frente à escola utilitarista na perspectiva marxista de Paulo Freire e Dermeval Saviani. **ERR01**, 10(6), e10251. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/ERR01v10n6-055> Acesso em 11 de fev. 2026.

FELIPPE, J. N. de O. et al. A “educação domesticada” na BNCC – análise da “pedagogia das competências” sob o olhar de Dermeval Saviani. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. e8738, 2025. DOI: 10.56238/arev7n10-084. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8738>. Acesso em: 11 fev. 2026.

FELIPPE, J. N. de O. et al. Novo ensino médio de novo? Entre avanços e retrocessos, as disputas do ensino médio no Brasil e a necessidade de romper com a lógica da “escola de passagem”. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 9, p. e8398, 2025. DOI: 10.56238/arev7n9-263. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8398>. Acesso em: 11 fev. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, H. A. **Border crossings: cultural workers and the politics of education**. New York: Routledge, 2005.

GIROUX, H. A. **On critical pedagogy**. New York: Continuum, 2011.

GIROUX, H. A. **Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance**. London: Bloomsbury, 2024.

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

GOODSON, I. F. **The making of curriculum: collected essays**. London: Falmer Press, 1995.

JAHNKE, J. F. et al. Da educação bancária à educação libertadora – entre a reprodução das desigualdades e a formação de sujeitos críticos: fundamentos, tensões e possibilidades da práxis emancipadora em Paulo Freire. **Revista DCS**, 23(87), e4597. Disponível em: <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4597> Acesso em 11 de fev. 2026.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MENESES, J. G. C. **Políticas curriculares e reformas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOURA, D. L. de O. et al. Professor, sim; instrutor da plataforma, não! o espaço, a autonomia e a identidade docente na era da tecnocratização neoliberal, da plataformização educacional e do ensino online. **Revista DCS**, 23(87), e4461. Disponível em: <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4461> Acesso em 11 fev. 2026.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2005.

POPKEWITZ, T. S. **Cosmopolitanism and the age of school reform**. New York: Routledge, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 22(9), e6860. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-172> Acesso em 11 fev. 2026.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, B. S. **A difícil democracia**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2021.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1949.