

A AUTONOMIA DOCENTE EM TEMPOS DE PADRONIZAÇÃO E PLATAFORMIZAÇÃO CURRICULAR¹

Autor: Alexandre Silva Virginio²

RESUMO

O presente relato refere-se à investigação realizada no âmbito do Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência (PIBID/UFRGS), subprograma sociologia. A questão de pesquisa remete aos sentidos assumidos pela autonomia docente face às prescrições curriculares definidas na reforma do ensino médio (Lei 13415/2017 e Lei 14945/2024). Seu objetivo foi identificar práticas político-pedagógicas que conferem à identidade docente um caráter de resistência, senão de qualidade educacional fundada na crítica, na criatividade e na participação democrática. Em um contexto em que o exercício da docência vem sendo atravessado por lógicas de produtividade, associadas à plataformização, à padronização curricular e à mensuração de desempenho, atentar para a autonomia docente implica em sublinhar as especificidades da profissão docente e colocar em relevo distintas possibilidades curriculares. O referencial teórico de análise baseou-se, ainda que sem exclusividade, nas contribuições de Paulo Freire, notadamente no que este autor aporta ao significado ético e político da docência. A perspectiva metodológica, de cariz qualitativo, utilizou, como técnicas de pesquisa, de entrevistas com professore(a)s, de observações em salas de aula e de conversas informais. Ao todo foram 5 entrevistas e 8 observações, além dos diálogos cotidianos com os docentes. O objeto empírico foram três escolas parceiras do programa situadas em Porto Alegre/RS. Os dados revelam uma resistência negociada dos docentes em relação aos processos de implementação da referida reforma no âmbito escolar. Sem deixar de atender as normas e procedimentos estabelecidos, geralmente pela secretaria de educação, os professores e as professoras mostraram-se sensíveis, porém reticentes, às demandas e às realidades de seus estudantes. No cotidiano da escola sobressai a percepção docente que oscila entre adoção de práticas curriculares próprias, principalmente na abordagem de temas relevantes como, por exemplo, a questão racial, e a observação do que a matriz curricular apresentada pela mantenedora.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Identidade docente, Participação democrática, Planejamento curricular.

Introdução

Na atualidade, o contexto da formação e atuação docente é caracterizado pela incursão progressiva de regulação (controle) e/ou racionalidade tecnológica que promete, da gestão do sistema aos desafios da aprendizagem, soluções, conteúdos e dinâmicas padronizadas que

¹ Este estudo apresenta resultado parcial referente a projeto de pesquisa de nº 43428 (UFRGS) intitulado “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A CONDIÇÃO DOCENTE”.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul E-mail: alexvirginio@ufrgs.br

visam resultados. Nesta moldura, o currículo deixa de ser a expressão de um campo aberto de diálogo entre o sistema de ensino e a realidade social. Pelo contrário, as escolas são chamadas a executar um currículo conteudista e/ou tecnicista que reivindica a submissão dos conhecimentos, das metodologias, das situações de ensino, das condições administrativa e institucionais deste processo, das relações de poder que definem o grau de envolvimento e participação em sua definição e/ou construção, à ideologia das competências, ao cânone gerencialista e à lógica empresarial. Neste âmbito, o currículo é padronizado e regulado pela crença no tecnosolucionismo (ABREU, 2025; BALL; JUNEMANN; SANTORI, 2025; SAURA; PERONI; PIRES; LIMA, 2024; LIMA, 2019; HERNANDES, 2019; FERRETI; SILVA, 2017).

Talvez o resultado mais evidente, ainda que não reconhecido, seja a perda da autonomia da escola e do(a)s professore(a)s. Estes são efeitos dos processos em curso de privatização das políticas educacionais e de flexibilização e precarização da condição docente, expressões da corrosão da educação pública (ADRIÃO; VENCO, 2022).

Este quadro é tão ou mais sintomático se considerarmos as mudanças trazidas pela reforma do ensino médio, implementada a partir da Lei 13415/2017 e atualizada pela Lei 14495/2024. De todos os impactos desta reforma no cotidiano dos docentes, destaque para a deslegitimização política da prática docente. A flexibilização curricular imposta pela reforma compeliu, malgrado resistências, a dimensão ético-política da prática docente. Atuar para o desenvolvimento da consciência crítica das juventudes, dialogar sobre temas caros à sociedade como, por exemplo, racismo, homofobia, patriarcalismo, feminismo e questões de gênero, as injustiças sociais, ideologia, democracia e os limites impostos ao financiamento da educação não é o que se espera da atuação docente. A reforma fere a autonomia dos professores, visto que torna seu trabalho mais técnico, burocrático, padronizado, afora a distância da formação inicial daqueles em relação à dinâmica dos itinerários formativos (SILVA; DIAS; MARTINI; RIBEIRO; POSSAMAI; KLAPPOT, 2022).

Nesta medida, e considerando que a atuação docente é a variável mais importante, ainda que não única, na definição da qualidade da educação, urge verificar como este contexto afeta a autonomia docente, ou seja, conecta-se com os predicados associados à profissão docente. Compreende-se que as práticas de formação e atuação docente, mormente as dimensões institucionais e sociais, atendem também personalidades, identidades, valores,



saberes, motivações, expectativas e interesses diferenciados. Ademais, a docência como profissão é

resultado do domínio de saberes, de capacidades, da observação de certos códigos, regras, linguagens e condutas que lhe confere certo prestígio, reconhecimento, autonomia e poder, manifesto, sobretudo, na autorização legal para o exercício de suas atividades profissionais (DUBAR, 2005).

Neste âmbito, a relevância deste trabalho reside na possibilidade de compreender as formas de pensar e atuar do(a)s docentes, não apenas como um acúmulo técnico de saberes ou de execução de processos educativos prescritos por outrem, mas como um processo relacional, subjetivo e político. Em um contexto em que os processos de formação da identidade docente vêm sendo atravessados por lógicas de produtividade associadas à plataformação e padronização curricular, bem como à mensuração de desempenho, a experiência de abrir tempos e espaços de escuta do(a) professor(a) pode significar um aporte importante na capacidade reflexiva de cada qual e fornecer, ainda, conhecimento importante sobre a experiência docente no cotidiano da escola.

O objetivo principal da investigação foi compreender a percepção do(a)s professore(a)s quanto aos ditames normativos e curriculares desencadeados pela atual reforma do ensino médio. A análise teórica se apoia nas contribuições de Paulo Freire, ainda que sem exclusividade, cuja obra oferece críticas à fragmentação do conhecimento e à ausência de espaços autênticos de diálogo nos processos educativos. Freire enfatiza o diálogo como prática libertadora e condição para a humanização do sujeito. O patrono da educação brasileira aponta para o potencial transformador das relações dialógicas na produção de conhecimento e no desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos. Ao longo de sua vida e obra, Paulo Freire sustenta um conjunto de premissas e fundamentos, ético, estéticos, políticos e pedagógicos, que estariam associados à prática docente libertadora. Neste sentido, ele defendeu uma prática educativa articulada à mudança social, ancorada no método dialógico problematizador, ferramenta indispensável nos processos de fomento à criticidade e conhecimento da realidade dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Dentre os predicados do(a) educador(a) freiriano(a) pode-se elencar a capacidade de se indignar contra toda sorte de injustiças e discriminações; a assumpção do compromisso (amorosidade) com os deserdados da sorte (explorados, oprimidos, silenciados e invisibilizados); a humildade para repensar o pensado (aprender e reaprender



permanentemente) visando, além de envolver-se com a curiosidade do(a)s educando(a)s, imaginar e criar novos espaços, situações e relações democráticas e de cuidado na vida

cotidiana; a responsabilidade como compromisso político com o aperfeiçoamento da humanidade, portanto de sua transformação, e para com a sustentabilidade planetária; um(a) tradutor(a) de cultura, revelando capacidade de questionar os estereótipos, padrões ideológicos e éticos dominantes, bem como propor outro sistema educativo, com outras características e outra lógica e; um(a) esperançoso(a) porque reconhece que o fazer histórico não é algo acabado e que, em vista disso, toma o presente como a matriz do futuro desejado, tão certo de que a realidade é socialmente construída, que ela é produto da ação ou da omissão humana e que, portanto, pode ser pedagogicamente reconstruída.

Por outras palavras, destacou a exigência de que para o exercício da docência fosse observado o respeito aos saberes dos educandos, a condenação de todas as formas de injustiça e de discriminação, humildade e amorosidade para aceitar o inacabamento do ser humano sem jamais deixar de buscar, com curiosidade ativa, se aperfeiçoar. Esta busca por ser melhor, aliás, é o que define seu comprometimento e sua competência profissional diante da tarefa de fazer da educação uma forma de intervenção no mundo. Intervenção esta que deveria, segundo ele, ser vivida com alegria e com esperança (ativa e propositiva), sedimentos da crença de que a mudança, o inédito viável, ainda que difícil, é possível. (FREIRE, 2021; 2019; 1996; 1998; 1992; FREIRE; HORTON, 2003; FREIRE; SHOR, 1986).

Com efeito, o presente estudo teve como foco apreender como os docentes percebem e reagem às normativas e prescrições curriculares estipuladas, pelas mantenedoras, às escolas. O corpus da investigação foram 3 (três) escolas pólo do núcleo de sociologia do Programa Interdisciplinar de Iniciação à Docência (PIBID), programa a que este autor se encontra vinculado. Estas escolas estão localizadas no município de Porto Alegre, RS. Como estratégias metodológicas, imprimiu-se a coleta de dados valendo-se tanto da memória, quanto das posições e interpretações, mais ou menos analíticas, mais ou menos conceituais dos sujeitos. Para tanto, foram realizadas 5 (cinco) entrevistas (on-line) com professore(a)s (não necessariamente da mesma escola), com duração média inferior a uma hora, nas quais foram abordadas percepções sobre o que mudou na escola e em sua atuação profissional a partir dos desdobramentos da reforma do ensino médio. A aquiescência em conceder a entrevista foi o critério para a seleção do(a)s entrevistado(a)s.



Cumpre assinalar que também foram realizadas observações nas salas de aula de algumas professoras, num total de 8 (oito). Tais observações não ocorreram, necessariamente, nas aulas daquele(a)s que nos concederam as entrevistas. Outrossim, vale dizer que estes dados

foram coletados no período de agosto a outubro de 2025. Nesta medida, nossa presença na escola desencadeou conversas, mais ou menos intermitentes, com o coletivo de docentes. Estas conversas informais também se constituíram em importante fonte de dados.

A autonomia docente em processo

Este espaço acolhe os resultados, ainda parciais, deste breve estudo. Levando-se em conta que ser professor(a) obedece a uma trama cotidiana difícil de ser apreendida. Ou seja, ainda que apresente interpretações que sugerem ambiguidades, reconhecemos que as pessoas participam, ao mesmo tempo, de inúmeras culturas, sendo produtos e produtoras de diferentes e infinitos arranjos humanos, de um conjunto combinatório irrefreado de estilos de vida e de sociabilidade. Neste sentido, compartilhamos a ideia de que percepções, ações, posturas e condutas são muito mais misturadas e menos segmentadas do que uma idealização pode supor. Neste sentido, é possível que um mesmo docente sustente percepções ou ações que poderiam ser, em termos analíticos ou conceituais, consideradas contraditórias ou antagônicas.

Registre-se, em princípio, a percepção geral dos docentes de que, a partir da reforma do Novo Ensino Médio, a carga de trabalho e/ou de “obrigações burocráticas” aumentou muito. Segundo os docentes, a Seduc só está preocupada com números”. Entretanto, para além do cansaço e de modo geral, os docentes procuram observar os temas e conteúdos indicados para os 3 (três) anos do ensino médio, notadamente aqueles inscritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e/ou na Matriz curricular do ensino médio apresentada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc-RS). Ainda que o(a)s professores entrevistados tenham dito que não costumam acessar o site da Secretaria de Educação, há aqueles que consideram um recurso importante ter as matrizes e a BNCC como referenciais curriculares. Para Gilberto, professor da escola Antônio Cândido[2], “[...] é





importante ter estes referenciais, eles servem assim como um guia, daí se tu não sabe que conteúdo abordar, tem ali assim, como se fossem sugestões".
IX Seminário Nacional do PIBID

Observando as aulas deste mesmo professor, percebe-se uma aposta na autonomia e no protagonismo discente, especialmente quando procura problematizar o tema da desigualdade social a partir da prática da pesquisa. Em resultado, os temas e conteúdos designados pelo

"Estado" assumem um cariz particular a partir da interpretação (subjetiva) e consecução didática levada a efeito por este ou aquele docente. Neste sentido, reitere-se aqui o fato de que,

na percepção dos docentes, de um modo geral, aumentou muito a carga horária de trabalho a partir da reforma do Novo Ensino Médio (NEM). No entanto, eles sustentam ter autonomia para levar a efeito seu planejamento curricular. Aliado a isto, destaque para o diálogo aberto, respeitoso e tranquilo dos docentes nas aulas por eles conduzidas. Observou-se um clima de respeito e camaradagem entre docentes e discentes. O diálogo, em meio a ironias e brincadeiras, atesta relações de poder democráticas envolvendo estudantes e professore(a)s. A título de exemplo, vale lembrar a pergunta de uma aluna sobre a figura estampada na camiseta da Professora Licínia (Escola Antônio Cândido), a imagem de Paulo Freire. Na ocasião, após comentar brevemente de que se tratava do patrono da educação brasileira, a professora sugeriu à aluna que pesquisasse sobre o mesmo. A aluna concordou com a tarefa.

A julgar pela percepção docente, o(a)s professore(a)s reconhecem que tem liberdade e autonomia para desenvolverem seu trabalho. Nesta direção, chamou nossa atenção a manifestação de uma professora na sala dos professores, da escola Madalena Freire, quando do momento em que este pesquisador reivindicava a anuência para realizar este estudo. Ao explicarmos que as atuais políticas curriculares sugerem atender a perspectiva de padronização curricular, a professora Bernadete imediatamente ponderou "[...] aqui nesta escola a gente faz o que quer. É o coletivo que define como a gente vai trabalhar."

A despeito disto, não são somente as orientações curriculares oficiais que condicionam a autonomia docente. Há também o receio e a preocupação de não ser mal interpretado(a) pela comunidade, pelas famílias, autoridades ou mesmo pela opinião pública (redes sociais). Ao ser perguntada sobre sua liberdade em abordar questões sobre a realidade dos estudantes ou temas considerados polêmicos, como por exemplo aborto, sexualidade,



questões de gênero, a professora Karen, da escola Madalena Freire, afirmou que não se sente muito à vontade para tratar destes temas.

Eu já tive turmas assim com muitos alunos negros. Então o tema da questão racial eu senti que as aulas engajaram muito eles. Então eu sei que é uma temática que tem uma aderência boa ali. Agora eu já tive turmas, ali depois da pandemia em 2022 com o bolsonarismo muito presente assim e eu cuidava muito assim como eu abordava as coisas, eu cuidava muito com quem eu falava, eu cuidava muito, muito, muito porque eu não quero levantar bandeira, fazer proselitismo [...] eu já deixei de tratar de coisas por causa disto, o marxismo mesmo apresento assim só o básico, não levo trechos do

manifesto comunista, não levo [...] então eu não quero me complicar, ainda que eu tenha apoio da direção da escola.

Há ainda outros fatores externos que relativizam a autonomia docente. Ainda que o uso do aparelho celular e de outros aparelhos eletrônicos, durante aulas, intervalos e recreios, tenha sido restringido pela Lei nº 15.100/2025, o fato é que nas escolas objeto deste estudo a lei não é observada. Em consequência, as aulas planejadas pelo(a)s professore(a)s dificilmente não raras vezes são contaminadas por situações mais ou menos constrangedoras. De fato, a qualidade e o tempo das aulas devem ser relativizados, pois os docentes têm que solicitar, mais ou menos intermitentemente, aos estudantes que guardem seus celulares. Em apenso, observou-se aulas nas quais os docentes já desistiram de competir com os celulares pela atenção dos estudantes. Simplesmente, “jogaram a toalha” mostrando-se, ademais, indiferentes ao uso deste por parte do corpo discente.

Se o diálogo é fundamental para o processo de problematização e complexificação do conhecimento, bem como para a qualidade dos processos de socialização escolar, ele será tão mais substantivo se atento para as diferentes formas que ele pode assumir na interação social. Ao descrever sua trajetória docente, a professora Karen destacou que, no início de seu trabalho na escola, ela procurava fazer uma aula dialogada, sempre na expectativa de buscar a participação dos estudantes. No entanto, segundo ela, com o passar do tempo ela começou a perceber que eles não participavam, que eles consideravam que este “diálogo” não era aula. Ela constatou que aula mesmo seria aquela em que os estudantes fossem desafiados a se envolverem com atividades práticas. Nos seus termos

[...] um quadro que eles tivessem assim que preencher, alguma questão da vida cotidiana que eu estivesse comentando com eles e que eles tivessem que analisar [...] algum áudio como uma vez eu estava trabalhando com eles os poderes da República





no Brasil [...] daí eu peguei o áudio do Nexo Jornal e pedi para ele identificarem quais os poderes da república estavam sendo criticados [...]

X Encontro Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

O estímulo à participação ativa dos estudantes na construção de seu conhecimento pode encontrar na autonomia dos professores um obstáculo. Explico. Em conversa com um grupo de estudantes da escola Jorge Larrosa tomei conhecimento de que uma de suas professoras, da área de ciências humanas, não dizia para a turma o que estava previsto de conteúdo para um ou outro semestre do ano letivo. Este fato gerava, segundo os estudantes, insegurança e certo desconforto. Para eles, estudantes, a desorganização desta professora

acabava por desmotivar o grupo. Em sentido correlato, a observação de uma aula na escola Antônio Cândido revelou situação semelhante. A professora Beatriz, ao conceder liberdade para

os estudantes se organizarem para as atividades da aula, tratou com indiferença a não participação de alguns estudantes nas tarefas. Além disso, não fez qualquer intervenção quando aos estudantes do sexo masculino escolhiam atividades que envolviam destreza física em detrimento da participação das estudantes da turma.

Para mais, percebeu-se uma certa desconexão dos objetivos de ensino proclamados pelos docentes e a expectativa de transformação social. Isto é, de modo geral, a submissão, mais ou menos acrítica, às disposições curriculares oficiais é compatível com a inobservância, salvo exceções, das condições (sociais, econômicas, políticas, culturais) e situações a que estão submetidos os estudantes das escolas e suas famílias. Com efeito, o recurso da pesquisa por exemplo, quando utilizado, refere-se a recurso didático visando a apreensão de aspectos deste ou daquele conteúdo. Sua utilização enquanto ferramenta para a apreensão do universo conceitual dos sujeitos aprendentes, para posterior problematização em diálogo com outros saberes (mais ou menos científicos), não se configura como elemento resultante da autonomia docente. Isto é sintomático na fala de uma professora Jocélia da escola Antônio Cândido, em conversa com a colega Marta na sala dos professores.

Jocélia: Ontem eu apliquei uma prova com consulta para o primeiro ano e tu acredita que eles entregaram ... teve aluno que não fez nada, que entregou a prova em branco.

Marta: Ahh, mas isto é normal...

Jocélia: Mas está demais, eles não olham nem o caderno!





O que talvez estas professoras não percebem é que as lacunas e/ou a inaptidão dos estudantes para responderem às **novas escolares** pode dizer mais do que indicar que dominam este ou aquele conteúdo. Podem sugerir que a escola não consegue dialogar com os interesses, experiências, necessidades e anseios dos seus estudantes. Ou ainda, que a percepção que os docentes têm de sua autonomia configura-se tão somente como mecanismo, mais ou menos inconsciente, de um trabalho pedagógico destinado a reproduzir as desigualdades escolares e, no limite, as desigualdades sociais.

Considerações Finais

A análise da percepção dos docentes acerca dos possibilidades de autonomia no exercício de sua profissão requer a observação dos distintos componentes que caracterizam os contextos nos quais estão inseridos. Nesta perspectiva, e pelo que este estudo inicial revelou, os docentes, apesar de manifestar certa indignação em relação ao volume de trabalho a que estão expostos, tem dificuldade em situar o conteúdo da Reforma do NEM no que ela representa de padronização curricular e submissão a regulação do currículo sua plataformização. O que a reforma engendra é uma pedagogia empreendedora, utilitarista, instrumental e unilateral, associada que está a princípios, valores e práticas empresariais (racionalidade, competitividade, eficiência e produtividade). Esta pedagogia, ademais, atende à lógica exclusiva de desempenho onde o mérito é submetido a mensuração de resultados, política vinculada à lógica de avaliações e das competências, reverberando no enfraquecimento e fragmentação do campo dos conhecimentos.

No que concerne à perspectiva de autonomia docente associada aos predicados freirianos, pode-se destacar que ela atende um movimento, no mínimo, ambivalente. De um lado, é notório a consideração e respeito do(a)s docentes para com seus estudantes. As relações entre corpo docente e corpo discente ocorrem, na maior parte do tempo, em um clima de harmonia, camaradagem e diálogo. Por outro lado, os saberes e contextos de vida dos estudantes pouco são observados no planejamento curricular. Com efeito, os conteúdos das aulas atendem, o mais das vezes, às prescrições temáticas dispostas (e padronizadas) pelos documentos institucionais e/ou legais. Nestes termos, o(a)s docentes pouco incidem nas zonas





de fronteira cultural, questionando a hegemonia da padronização curricular e/ou propondo mudanças no projeto educativo, neste caso, mobilizado(a)s que estariam pela convicção de que a realidade própria do devir não obedece a determinismos.

Há que ter presente que para Paulo Freire, em sua concepção problematizadora e libertadora da educação, o(a) educador(a) percebe que somente a comunicação tem sentido para a vida humana e que sua autenticidade no pensar depende da autenticidade do pensar do educando, mediatizados que estão pela realidade. Nesta perspectiva o que dá sentido à vida é a comunicação, o diálogo, de consciências que se conscientizam a partir da problematização da realidade, de uma ação, socioambiental, sobre o mundo (FREIRE, 2019). Neste contexto, ao

presente estudo deve-se acrescentar a demanda de perscrutar a relação dos docentes com os processos de formação que participam. Este tema será objeto da sequência desta investigação.

Referências

ABREU, Rafael Teixeira de. **A reforma do ensino médio e as disputas em torno das concepções de formação para as juventudes**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, BR-RS, 2025, 170 f. (No prelo)

ADRIÃO, Theresa; VENCO, Selma. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, vol. 27, núm. 96, 2022, Universidad del Zulia, República Bolivariana de Venezuela Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27970217008> Acesso em 22 de março de 2024.

BALL, Stephen J.; JUNEMANN, Carolina; SANTORI, Diego. SEGUINDO COISAS – A mobilização de formas globais. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 25, e1142, 2025. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol25articles/ball-junemann-santori.pdf> Acesso em 18 de junho de 2025.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005, 343 p.





HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. In: *Educação*, UFSM, Vol. 44, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34731/pdf> Acesso em: 25 set 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. e Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 09 out 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, 128 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz & Terra, 2019, 256 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996., 144 p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1998., 127 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245 p.

FREIRE, Paulo & HORTON, Myles. **O Caminho se faz caminhando**: Conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, 232 p.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, 224 p.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. Uma pedagogia contra o outro? competitividade e emulação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v.40, e0218952, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/fTTGCYGb5rFZ4PBdRNcHhhk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 06/05/2022.

SAURA, Geo; PERONI, Vera Maria Vidal, PIRES, Daniela de Oliveira; LIMA, Paula Valim de. Capitalismo na era digital e educação: democracia, Estado e ideologia. In: **Revista Lusófona de Educação**, 63, 137-152, 2024. Disponível em [file:///C:/Users/ACER/Downloads/9573-Texto%20do%20artigo-27713-2-10-20250129%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/9573-Texto%20do%20artigo-27713-2-10-20250129%20(1).pdf) Acesso em 29 de junho de 2025.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; DIAS, Alessandra; MARTINI, Tatiane Aparecida;, RIBEIRO, Adriane; POSSAMAI Tamiris; KLAPPOT, Karina Cavassani. A contra reforma do ensino médio em Santa Catarina: Impactos sobre o trabalho e a formação dos professores e das juventudes. In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres (Orgs.). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022, p. 135-145.

