PLATAFORMAS, FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E NOVO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO DA LITERATURA*

IVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
beto.rebonatto.neto@gmail.com

MARIA DE FÁTIMA CÓSSIO
IVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
mfcossio@ufpel.edu.br

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Este trabalho apresenta os resultados de uma revisão de literatura acerca das políticas e práticas de formação docente continuada (FDC) realizadas no âmbito do Novo Ensino Médio (NEM). Esta pesquisa se insere no âmbito das pesquisas sobre as manifestações da fase neoliberal do capital no âmbito das políticas educacionais (Laval, 2019). Um importante desenvolvimento recente desses fenômenos é a Reforma do Ensino Médio (REM).

Tal reforma é parte do pacote que Michel Temer buscou implementar após o golpe de 2016. Em meio à REM, o governo publica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A base foi elaborada para ser o núcleo da educação brasileira e possui caráter marcadamente neoliberal (Rebonatto Neto, 2024). Nesse ínterim, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica as Resoluções 02/2019, 01/2020 e 04/2024 para adequar as políticas de formação docente à BNCC. Tais documentos possuem, portanto, sua gramática alicerçada nos ditames do neoliberalismo educacional (Manfré, 2025), pois usam o jargão "competências e habilidades" (Laval, 2019). Porém, os textos legais não são a totalidade do fenômeno, pois as políticas públicas estão, na prática, sujeitas a interesses de diversos atores, que leem e reescrevem as políticas (Ball, 1993).

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Acerca do Ensino Médio (EM), salientamos que as redes estaduais possuem protagonismo, visto que são as responsáveis primárias por ofertar tal etapa (Brasil, 1996).Ainda, tais redes possuem a maioria (83,12%) das matrículas do EM (Brasil, 2025). Assim, é urgente pesquisar como tais políticas de FDC ocorrem nos estados.

Esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa, exploratória e bibliográfica e busca compreender as linhas gerais em termos de políticas públicas materializadas pelos estados federados. Optamos por uma revisão da literatura acadêmica com o objetivo de construir um panorama das contribuições e lacunas das pesquisas existentes, para subsidiar pesquisas futuras. Este texto tem o seguinte problema: Quais políticas e práticas de FDC no âmbito do NEM são objeto de análise acadêmica?

DESENVOLVIMENTO

Antes de apresentar os resultados, devemos discutir os procedimentos metodológicos que levaram a escolha e seleção dos textos. Realizamos buscas no Portal de Periódicos da CAPES em setembro de 2025. Partindo delas, selecionamos nove artigos. O corpus compõe-se daqueles que debatem FDC para o EM nas UFs, datados de 2018 a 2025 e que não fossem direcionadas a nenhuma matéria ou tema. Tais textos abarcaram cinco UFs: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais.

Destacamos as temáticas que apareceram reiteradamente nas buscas:

Críticas às resoluções do CNE;

Formação inicial docente;

Interfaces BNCC-formação docente

Formação docente para determinadas matérias;

FDC em outras etapas de ensino ou outras redes;

Destacamos dois textos que são estudos de revisão sobre o tema. Durante a análise, percebemos que esses textos apontaram diagnósticos já consolidados, permitindo-nos identificar aquilo que os outros sete textos traziam de novidade ou reiteravam. Essas revisões salientam o processo de empresariamento educacional, pois a

FDC se constitui um espaço para os entes privados oferecerem soluções pautadas em valores neoliberais de ensino e de docência (Medeiros; Cruz, 2024; Silva; Mendes; Santos, 2023), no contexto da ampliação da privatização da educação brasileira. Um dos textos ainda destaca a falta de estudos atuais sobre FDC e EM, corroborando a urgência do tema (Silva; Mendes; Santos, 2023).

Seis textos reiteram tal diagnóstico crítico ao identificarem diversas organizações privadas envolvidas no estabelecimento de parcerias de FDC entre setores público e privado (Capitanio; Stübe; Luz, 2024; Faria et al., 2023; Lima, 2023; Martini; Silva, 2022; Medeiros; Cruz, 2024; Voigt; Corrêa; Oliveira, 2023). Contudo, as formas nas quais tais formações foram ofertadas merecem destaque. Cinco textos destacam o uso de plataformas e ferramentas digitais (Capitanio; Stübe; Luz, 2024; Faria et al., 2023; Lima; Silva; Dias, 2024; Martini; Silva, 2022; Voigt; Corrêa; Oliveira, 2023). Em alguns casos, o poder público criou e manteve plataformas para hospedar cursos comprados da iniciativa privada (Faria et al., 2023), ou forneceu perfis institucionais para as FDCs (Lima; Silva; Dias, 2024; Martini; Silva, 2022; Voigt; Corrêa; Oliveira, 2023).

A opção pelas plataformas digitais para realizar as FDCs justifica-se em termos práticos pois a maioria das formações descritas pelo *corpus* ocorreu em contexto pandêmico, sendo essa a alternativa possível para manter as atividades escolares (Voigt; Corrêa; Oliveira, 2023). Porém, a rapidez de tal processo abriu espaço para a inserção privada na educação sem grandes debates, tornando a Covid um impulso à ação privada educacional (Galzerano, 2021).

Sobre o conteúdo, sete artigos criticam o foco neoliberal e tecnicista (uso mecânico das ferramentas digitais e implementação acrítica e impositiva do NEM) das formações, salientando que existe uma grande lacuna formativa docente frente a pedagogia do NEM (Capitanio; Stübe; Luz, 2024; Faria *et al.*, 2023, 2023; Lima; Silva; Dias, 2024; Martini; Silva, 2022; Medeiros; Cruz, 2024; Silva; Mendes; Santos, 2023; Voigt; Corrêa; Oliveira, 2023). Ademais, os professores reclamaram da falta de FDCs pedagógicas (Borges *et al.*, 2024; Faria *et al.*, 2023; Lima; Silva; Dias, 2024; Martini; Silva, 2022; Voigt; Corrêa; Oliveira, 2023). Porém, devemos mencionar que dois textos parecem ser pró-REM, pois defendem elementos da REM (competências

socioemocionais e flexibilização curricular) e culpabilizam os docentes pela "pouca formação" (Borges *et al.*, 2024; Lima; Silva; Dias, 2024).

A partir do *corpus*, pudemos perceber que os diagnósticos críticos quanto ao empresariamento, tecnificação e pouca dialogicidade das FDCs se confirmaram e permanecem hegemônicos. Mas, a academia não é monolítica sobre o tema, pois as políticas públicas e suas (re)leituras dependem de interesses daqueles que as analisam e as colocam em ação (Ball, 1993). Ainda, as empresas de tecnologia sinalizam seus interesses não só no comércio, mas ainda na inserção no conteúdo da educação por meio da plataformização da FDC, complexificando o tema. Ademais, é preciso que se expanda as análises sobre os rumos da FDC para o NEM, pois as práticas descritas pela academia indicam um avanço do empresariamento da educação brasileira, algo que fragiliza a democratização educacional, pois produz professores tecnificados, contribuindo para formar um *self* voltado às demandas do mercado. Tal debate, dada a sua complexidade e os impactos na educação pública, deve ser aprofundado e publicizado para que se construam alternativas contra-hegemônicas.

BALL, S. What is policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. **Discourse**, v. 13, n. 2, p. 10–17, 1993.

BORGES, S. *et al.* A Formação Continuada de Professores para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal – Um estudo de caso. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 455–470, 2024.

BRASIL. **Censo da Educação Básica**. Brasília, 2025. Disponível em: https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal. Acesso em: 7 fev. 2026.

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

CAPITANIO, A.; STÜBE, A; LUZ, M. Ser professor-autor: imaginário em funcionamento em um curso de formação continuada de professores. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 24, n. 3, p. 110-133, 2024.

FARIA, R. *et al.* Formação Docente no Ensino Médio Durante a Pandemia: Reflexões Sobre as Estratégias das Secretarias de Educação de Minas Gerais e Espírito Santo. **EAD em FOCO**, v. 12, n. 3, 2023.

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. **Argumentum**, v. 13, n. 1, p. 123–138, 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, R. Formação de professores/as para as competências socioemocionais: a psicologia educacional no contexto da BNCC e o novo ensino médio. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, v. 9, n. 1, p. 43–55, 2023.

LIMA, B.; SILVA, L.; DIAS, L. Formação Continuada de Professores: Investigação em uma Escola Piloto do novo Ensino Médio. **Temas & Matizes**, v. 17, n. 31, p. 737–754, 2024.

MANFRÉ, A. Políticas de formação docente nas reformas educacionais na atualidade: a Resolução CNE/CP n° 04/2024 e o esvaziamento da formação crítica. **PESQUISEDUCA**, v. 17, n. 46, p. 9–26, 2025.

MARTINI, T.; SILVA, F. Implementação da contrarreforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017) em Santa Catarina: formação continuada como estratégia de privatização e convencimento docente. **#Tear**, v. 11, n. 2, 2022.

MEDEIROS, D.; CRUZ, S.. A atuação dos aparelhos privados de hegemonia na formação continuada dos professores da Educação Básica. **Interritórios**, v. 10, n. 19, 2024.

REBONATTO NETO, A. **As faces do empreendedorismo no Ensino Médio**: uma análise documental da Reforma do Ensino Médio e do Ensino Médio Gaúcho. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

SILVA, F.; MENDES, M.; SANTOS, S. O currículo em debate: estado do conhecimento sobre formação continuada de professores do Novo Ensino Médio no Brasil (2017-2022). **Interritórios**, v. 9, n. 18, 2023.

VOIGT, J.; CORRÊA, S.; OLIVEIRA, G. Enfrentamento da pandemia e orientações para as práticas pedagógicas no ensino médio: quais as indicações do estado de Santa Catarina? **Professare**, v. 12, n. 3, 2023.