Organizadoras
Selma Venco
Graziela Kantorski



A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

EXPERIÊNCIAS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Pedro & João editores

A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA:

experiências, contradições e desafios contemporâneos

Pedro & João
editores

SELMA VENCO
GRAZIELA KANTORSKI
(orgs.)

A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA:

experiências, contradições e desafios contemporâneos









Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Selma Venco; Graziela Kantorski [Orgs.]

A práxis da educação pública: experiências, contradições e desafios contemporâneos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 289p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3338-3 [Digital]

1. Neoliberalismo. 2. Trabalho docente. 3. Educação e sociedade. 4. Práxis Educativa. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que viabilizou a edição deste livro por meio de recurso Capes/Proap, transferido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pelo apoio e incentivo à publicação.

APRESENTAÇÃO

O livro, ora apresentado, é fruto de reflexões construídas ao longo da disciplina "Educação, Sociedade e Práxis", oferecida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia em 2026.

O encontro de duas "estrangeiras" na Bahia - uma paulistana na condição de professora visitante do referido Programa, paulistana recém-chegada a Salvador; e outra gaúcha com sede de conhecimentos - com uma turma de ingressantes no mestrado e doutorado, ávidos/as por debates acerca da conjuntura diversa que envolve as múltiplas faces da educação pública no Brasil. Grupo esse que, desde o primeiro encontro, se mostrou comprometido, acolhedor e me levaram a compreender o significado de "baianos e baianas têm o molho". A vocês, meu sempre muito obrigada!

Neste clima de coletividade decidimos publicizar as considerações teóricas ilustradas pela escuta de um/a profissional da educação. E, portanto, devem ser lidas como um desenho único pela perspectiva dos/as que vivenciam a política educacional em tempos neoliberais e, portanto, distante de generalizações e de procedimentos metodológicos.

Assim, trazer ao público os estudos empreendidos pela turma e as reflexões de colegas que participaram na disciplina é, por si só, momento de muita satisfação. Momento esse que nos permite olhar a floresta, à luz dos autores e autoras analisados, mas, igualmente, conferir os detalhes das árvores em cada ponderação aqui registrada.

Assim, as "árvores" estão organizadas em três eixos, quais sejam: o primeiro abarca o trabalho docente, plataformização e privatização da educação iniciado pela proposição teórico-metodológica que envolve categorias analíticas sobre o tema central do livro, seguida pela abordagem da recente política educacional tecida por Ricardo Normanha, que aponta a

plataformização e a digitalização educacional como fatores centrais na supressão da liberdade de cátedra e ampliação das formas de controle sobre o trabalho intelectual. Nesse cenário, Ana Luísa Sena Maltez e Rodrigo da Silva Pereira debatem a presença das precariedades objetiva e subjetiva no contexto privatista da rede municipal de Salvador, Bahia, processo, que compreendem, compromete o sentido social do trabalho dos/as profissionais da educação. Jonatan de Santana Miranda Amorim e Cláudio de Lira Santos Júnior, abordam um ângulo complementar sobre a plataformização da educação na mesma rede que, alavancada no período pandêmico, resulta na tentativa de anulação de um trabalho pedagógico crítico, com consequências diretas na formação das futuras gerações.

O trabalho de uma professora alfabetizadora é o tema tratado por Yasmin dos Santos Silva, ao focalizar a união entre a plataformização e a privatização, via emprego da Tech4kids e do Ambiente Virtual de Aprendizagem e a constatação que tais medidas resultam em uma educação reducionista com importantes retrocessos no trabalho docente.

No campo da privatização, duas contribuições emergem no livro: de um lado, José Quibao Neto que discute, à luz dos conceitos marxianos, o trabalhador produtivo no contexto das escolas lucrativas; e, de outro, Elen Catarina Santos Lopes e Rodrigo da Silva Pereira, que jogam luz sobre a participação das fundações privadas na educação pública soteropolitana.

Encerram esse bloco, Gabriel Dias do Santos que, em parceria com seu orientador Profº Drº Rodrigo da Silva Pereira, debatem o processo de militarização da educação e sua estreita vinculação com as demandas do capitalismo moderno indumentado pelo novo conservadorismo brasileiro. E, Geisa Cristiane Lima de Oliveira que analisa os desafios estruturais enfrentados no cotidiano profissional por um docente de educação física, cujos silêncios evidenciam um esvaziamento da consciência de classe.

O segundo eixo volta-se para o debate sobre o ensino médio regular e profissional. Assim, Carolina Moraes Rêgo, problematiza

a compreensão da disciplina de sociologia, enquanto componente curricular capaz de promover o pensamento crítico, mas alijada no contexto da Reforma do Ensino Médio ocorrida em 2017. Vannina Assis e Celi Taffarel discutem a Reforma na perspectiva da desigualdade educacional associada ao fenômeno da plataformização da educação, que resulta, na perspectiva das autoras, no aprofundamento da subordinação da escola à lógica mercantil e da segregação dos/as estudantes por classe social. Cintia Magno Brazorotto apresenta a dimensão histórica da educação profissional que, em seus primórdios, destinava-se aos desvalidos da sorte, meninos de 6 a 12 anos (Cunha, 2000); mas com as escolas técnicas e posteriormente com a criação dos Institutos Federais (IFs) prevê a inserção de pessoas em situação de vulnerabilidade social, mas sua pesquisa evidencia a distância entre a política desenhada e a realidade dos IFs.

E, por fim, o terceiro eixo compilado nas temáticas relativas à subjetividade, arte, memória e resistência traz as reflexões de Graziela Dutra Kantorski sobre a relação firmada entre a política educacional e a experiência concreta do exercício da profissão docente, cujo desfecho desnuda a tensão entre ambas ao instalar a precariedade subjetiva e agudizar as questões concernentes à raça, classe e gênero. Felipe Souza Bonfim e Cilene Nascimento Canda, por sua vez, revelam a contradição presente entre a execução do Programa Educa Mais Bahia, concretizado por profissionais voluntários para ministrar as artes, e a abordagem do Teatro do Oprimido que promove a ação emancipadora.

A professora Walkiria Rigolon analisa a política de formação de professores/as que, não obstante tenham logrado ampliar seu alcance ainda enfrentam o desafio de contar com percentuais elevados de docentes sem licenciatura ou profissionais que atuam em disciplinas não congruentes a sua formação inicial.

Por fim, mas não menos importante, Suzana Barretto Rezende e Samira da Costa Sten, destacam a insuficiência da privatização frente aos processos de aprendizagem no ensino das artes. Ilustrada pela entrevista de duas docentes, a análise focaliza a

opção política que substitui temas pedagógicos pela ênfase nos temas voltados à inovação, liderança, credibilidade, competição, plataformas, mídia e conteúdos digitais desenvolvidos pelas edtechs. Mas, consideram que a despeito do ensino das artes percorrer "águas neoliberais" ainda "resiste às tempestades".

Com base nessa relação tempestade e resistência que os/as convido à leitura, de forma a levantar o véu que encobre a educação pública e, coletivamente, promovermos uma sociedade mais justa e igualitária.

Salvador, outono 2026.

Selma Venco

APRESENTAÇÃO

É com afeto e seriedade que apresentamos essa organização, que nasce do chão da sala de aula e se estende para além dele.

A disciplina Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, oferecida no primeiro semestre de 2025 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, foi muito mais que um conjunto de aulas às quartas feiras, das 14 às 18h. Foi um território de escuta. O programa nos conduziu por um percurso rigoroso, da Teoria das Organizações às faces da precariedade, atravessando o neoliberalismo e as reformas educacionais. Mas aquilo que o programa captura apenas parcialmente é o que aconteceu entre os textos: o encontro.

Aprendemos com a professora Selma Borghi Venco que escutar é um gesto de desapropriação. Ela nos ensinou que quem escuta verdadeiramente se arrisca. Arrisca perder o chão que pensava ter, arrisca estranhar o que parecia familiar, arrisca deixar que a palavra do outro faça furo no que se acreditava saber. Mostrou que o estranho não é o que vem de longe. O estranho é o que nos habita e nunca olhamos. E nos ensinou, com isso, a desconfiar do cotidiano, o currículo que nos chega pronto e nos atravessa, a plataforma que nos vigia, a precariedade que nos adoece e nos silencia. Cada aula foi um convite a suspender o óbvio. E nesse gesto, nos fez mais capazes de escutar, porque nos ensinou que escutar começa quando se admite que ainda não se sabe. Ter você por perto nessa travessia foi um privilégio para poucos.

E essa turma, ávida, comprometida, acolhedora. Havia nela algo raro: a disposição para o incômodo. Cada encontro dessas quartas-feiras era um pequeno acontecimento. Chegávamos com os textos sublinhados, mas também com as angústias de quem pesquisa e ensina num tempo que insiste em nos querer rápidos. Dividíamos anotações, mas dividíamos também os cafés que esfriavam enquanto alguém ainda queria falar mais um pouco.

Havia quem viesse de longe, quem chegasse direto da escola, quem tivesse deixado filhos na escola, quem levasse na bolsa a prova de que a aula vale a pena. Aprendemos juntos que o coletivo não se decreta. Constrói-se na demora, na paciência, na escuta do que cada um trazia. E essa turma construiu. Cada seminário foi um espanto diante do que se revelava; cada discussão, uma descoberta de que a pesquisa em educação se faz no encontro de diferenças que se reconhecem irmãs na luta.

O que o leitor e a leitora têm em mãos é o resultado desse coletivo. Cada capítulo que se segue nasceu de um gesto de escuta. Cada autora, cada autor aprendeu, à sua maneira, que entrevistar é menos interrogar do que deixar se interrogar. Que o sentido do que se diz nunca está onde se procura. Que há sempre um real que resiste à palavra, e que é nessa resistência que as análises se sustentaram.

Aos professores e professoras que nos cederam suas vozes. Vocês nos lembraram que o discurso do/a trabalhador/a da educação nunca é apenas seu. Que o que fala em vocês é a história de uma classe, de uma tradição de lutas, de feridas que insistem em não cicatrizar. Vocês nos deram suas palavras, mas o que nos deram de mais precioso foi o silêncio entre elas, aquilo que só se pode escutar quando se aprende a calar junto.

Que esse livro levante algum véu, como nos convidou a professora Selma. Que nos lembre: por trás de cada índice, de cada meta, de cada plataforma digital que promete soluções rápidas, há um sujeito que insiste. E essa insistência, essa teimosia em significar, em resistir, em continuar acreditando que a palavra pode fazer laço, é o que ainda faz a escola pública respirar.

Sim, a tempestade sopra forte. Mas quem escuta sabe, o que resiste não é frágil. E as letras desse livro, feita de escutas e encontros, é prova de que ainda há quem prefira o laço ao vazio. Que ela o faça com quem a lê.

Salvador, outono de 2026.

Graziela Kantorski

PREFÁCIO

Começo pelas circunstâncias que deram origem a este livro. Selma Venco, da Universidade de Campinas (UNICAMP), está conosco como professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PGEDU/UFBA) desde o final de 2024. No primeiro semestre de 2025, ministrou, no programa, a disciplina "Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica". Da turma, formada por mestrandos(as) e doutorandos(as), nasceram os(as) autores(as) dos capítulos que compõem este volume; dela também veio Graziela Dutra Kantorski, gaúcha, uma das estudantes da disciplina, que assumiu, ao lado de Venco, a coorganização da coletânea. Como a própria Selma evoca na primeira apresentação do livro, foi o encontro de duas estrangeiras na Bahia, uma paulista e uma gaúcha, com uma turma de discentes dos cursos de mestrado e de doutorado. O que se passou ao longo daquele semestre não cabe, ao que me parece, nas linhas oficiais da burocracia acadêmica. Foi uma disciplina, é certo, mas foi também algo um pouco mais do que isso. Foi um exercício coletivo de pensar a educação pública brasileira a partir da escuta de quem nela trabalha. Decidiu-se, ao final, tornar público esse exercício. É esta práxis da educação pública, com suas experiências, contradições e desafios contemporâneos, que a leitora e o leitor têm agora em mãos.

Este livro não se resume à sua forma de coletânea, mas abriga um gesto de outra natureza. Os dezesseis capítulos foram tecidos a partir de uma matriz comum, em geral, de uma ou duas entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação, lidas à luz de um repertório teórico que, embora plural, partilha uma sensibilidade marxiana e gramsciana. A coerência do conjunto, contudo, não decorre apenas dessa matriz metodológica nem do repertório teórico mobilizado. Decorre do fato de que os textos foram pensados juntos, em ambiente formativo, com o cuidado de quem se debruça sobre um objeto que continua respirando enquanto é analisado. Esse modo de produção do conhecimento, isto é, a disciplina de pós-graduação que se

prolonga em uma publicação coletiva, parece-me uma forma específica de práxis. Não é só o tema do livro; é também o seu modo de existir.

Práxis, no sentido aqui mobilizado, herda a longa tradição que, de Marx a Paulo Freire, atravessa o pensamento educacional latino-americano. Não designa a aplicação de teorias prévias, tampouco a sucessão entre planejamento e execução, mas sim a unidade entre ação e reflexão na transformação do mundo. O livro encarna essa unidade em mais de um plano. Em um deles, discutem-se as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente sob a ofensiva neoliberal, isto é, a vida concreta de quem ensina. No plano do método, as entrevistas funcionam como dispositivos de escuta social, e aqui retomo a bela formulação que Graziela atribui a Selma: escutar é um gesto de desapropriação, de modo que quem escuta de verdade se arrisca a perder o chão. E há, por fim, o plano que mais me interessa para fins deste prefácio: o próprio fazer do livro. A disciplina verteu-se em uma coletânea; a turma constituiu-se como uma comunidade de autoria; o programa de pós-graduação confirmou-se como um espaço público de produção de pensamento sobre a educação pública.

Como coordenador do PGEDU/UFBA no momento da conclusão deste livro, permita-me uma palavra sobre o que ele representa para um programa de pós-graduação. Coletâneas nascidas nas reflexões das disciplinas, construídas em coautoria com a turma, são afirmações de que a formação de pesquisadores é, antes, uma prática social com sentido próprio. Esse sentido se realiza no diálogo, na escuta, bem como na disposição de tornar público o que se pensou em conjunto. Há, nessa forma de fazer, uma dignidade da docência e da pesquisa acadêmica que devemos preservar: a aula na pós-graduação como espaço de produção compartilhada de pensamento. Celebro este livro também por essa razão.

Cabe mencionar o lugar de Salvador na coletânea. A maior parte dos capítulos do primeiro eixo e parte do terceiro ancoram-se em escutas realizadas na rede municipal soteropolitana. Não se trata, é pertinente ratificar, de mera conveniência geográfica. Salvador é, neste livro, uma lente privilegiada para ler o que se passa na educação pública brasileira. A cidade reúne, num único cenário, os principais

vetores da ofensiva sobre a escola pública: a privatização em suas três dimensões (currículo, oferta, gestão), com sistemas estruturados de ensino, fundações privadas atuando como formuladores de políticas, e contratos vultosos com *edtechs*; a plataformização, com seus mecanismos sofisticados de prescrição e controle do trabalho docente; a precarização objetiva, marcada pelos contratos de trabalhos provisórios, e a precarização subjetiva, que adoece sem deixar marca visível no contracheque; e, ainda, a militarização, que neste livro aparece pelo caso catarinense, mas dialoga com tendências também presentes no Nordeste. O que se descreve aqui, em retrato situado, é o que vem sendo nomeado, com a precisa expressão de Selma Venco, como precariedade multiforme. Não é apenas um retrato local: é um retrato local que ilumina o nacional.

Como leitor, e aqui me coloco mais como pesquisador do que como coordenador do PGEDU/UFBA, devo registrar que o livro convoca para um deslocamento de perspectiva que considero precioso. O que os(as) autores(as) fazem, nessa obra, é pensar a partir da escola pública, isto é, tomar a perspectiva de quem nela trabalha como ponto de partida do conhecimento, e não como mero objeto a ser explicado *a posteriori* por categorias importadas. Convergente com a advertência da própria Selma Venco na abertura, o livro é um desenho único feito sob a perspectiva de quem vive a política educacional. Essa inversão da seta, das categorias externas que descem sobre a escola para a escuta que ascende dela, parece-me uma das contribuições mais consistentes da coletânea. Não por desconsiderar a dimensão macro; ao contrário, a análise mobiliza o marxismo, o gramscismo, a teoria do Estado gerencial e os estudos sobre políticas educacionais. Sua força está em articular essas dimensões à textura do cotidiano docente, precisamente onde elas se concretizam e encontram resistência.

Resta a metáfora que dá imagem-síntese ao volume e percorre o livro, da abertura ao último capítulo: a tempestade e a resistência. A metáfora ganha força se, e somente se, evitarmos lê-la como conforto retórico. A tempestade, neste livro, é nomeada com precisão: privatização, plataformização, precarização, militarização, alienação do trabalho pedagógico, esvaziamento da consciência de classe,

mercantilização do direito à educação. A resistência, por seu lado, não é abstrata. Tem rostos, vozes, falas registradas, gestos cotidianos de gestoras civis que recusam padronização, de professoras alfabetizadoras que questionam o que lhes é entregue pronto, de instrutores voluntários do Teatro do Oprimido que sustentam um ofício sem remuneração, de coordenadoras que afirmam a docência como ato político e amoroso. O livro, em sua composição, faz aquilo que recomenda: nomeia a tempestade sem se render ao seu fascínio e dá nome à resistência sem idealizá-la.

Por isso, convido o(a) leitor(a) a percorrer estas páginas com atenção, pausa e demora. Não apenas porque os dezesseis capítulos pedem tempo, mas também porque cada um deles oferece um ângulo distinto sobre a mesma problemática. Selma Venco, na primeira apresentação, organiza-os em eixos e apresenta o mapa. Graziela Dutra Kantorski, na segunda, define o tom. A mim coube, neste prefácio, registrar o lugar de onde o livro foi feito e a forma como esse lugar lhe imprime feição. Aos autores e às autoras, agradeço, em nome do PGEDU/UFBA, pela generosidade desse gesto coletivo potente. Às organizadoras, agradeço por terem traduzido o movimento formativo de novos/as pesquisadores em uma obra coletiva. À leitora e ao leitor que aqui chegaram, deixo um convite: que estas páginas possam constituir também uma forma de práxis, atravessada pela escuta atenta, pela reflexão que se demora e pela disposição para que o que nelas se encontra reverbere nas pesquisas que realizamos, no chão das escolas, no debate público e também no exercício potente de manter-se em pé.

Salvador, junho de 2026.

Jonei Cerqueira Barbosa
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

EIXO A – TRABALHO DOCENTE E PLATAFORMIZAÇÃO

PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE **23**
Selma Venco

TRABALHO DOCENTE NA ENCRUZILHADA DIGITAL: PRECARIZAÇÃO E PLATAFORMIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO **39**
Ricardo Normanha

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM SALVADOR: CONSEQUÊNCIAS DA PRIVATIZAÇÃO E PRECARIEDADES NA EDUCAÇÃO **61**
Ana Luísa Sena Maltez; Rodrigo da Silva Pereira

PLATAFORMAS DIGITAIS DE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIAS EMBARCADAS: NOVAS PROBLEMATIZAÇÕES **77**
Jonatan de Santana Miranda Amorim; Cláudio de Lira Santos Júnior

AS IMPLICAÇÕES DA PLATAFORMIZAÇÃO NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA **93**
Yasmin dos Santos Silva

O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PRIVADAS LUCRATIVAS: UM ENSAIO PARA O DEBATE **101**
José Quibao Neto

A INFLUÊNCIA DAS FUNDAÇÕES PRIVADAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SALVADOR **115**
Elen Catarina Santos Lopes; Rodrigo da Silva Pereira

ENTRE A POLÍTICA E A PRÁXIS ESCOLAR: A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CATARINENSE **133**
Gabriel Dias dos Santos; Rodrigo da Silva Pereira

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, TRABALHO PEDAGÓGICO E CONSCIÊNCIA DE CLASSE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR **143**
Geisa Cristiane Lima de Oliveira

EIXO B – NOVO ENSINO MÉDIO REGULAR E PROFISSIONAL

A SOCIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: NEOLIBERALISMO E PRÁTICA DOCENTE **173**
Carolina Moraes Rêgo

REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº. 13.415/2017) E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A DESIGUALDADE EDUCACIONAL, O TRABALHO DOCENTE E A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO **187**
Vannina de Oliveira Assis; Celi Nelza Zulke Taffarel

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS 207
Cintia Magno Brazorotto

EIXO C – SUBJETIVIDADE, ARTE, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA DOCENTE

MEMÓRIA, AFETO E PRECARIEDADE: HISTÓRIAS VIVIDAS DE UMA PROFESSORA EM CONTEXTO DE CONTRADIÇÕES ESTRUTURAIS 235
Graziela Dutra Kantorski

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O SUBTERFÚGIO DISCURSIVO DA "RESISTÊNCIA" DOS PROFESSORES 253
alkiria Rigolon

A PRÁTICA DE TEATRO DO OPRIMIDO NA REALIDADE DOCENTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR 265
Felipe Souza Bonfim; Cilene Nascimento Canda

A ARTE NOS PROCESSOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: NADANDO NO PROJETO NEOLIBERAL 277
Suzana Barretto Rezende; Samira da Costa Sten

EIXO A

TRABALHO DOCENTE E PLATAFORMIZAÇÃO

PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE[1]

Selma Venco[2]

RESUMO

Debate-se no presente capítulo, categorias analíticas que envolvem diretamente o trabalho, em especial o exercido por professoras e professores. Considera-se que uma das intencionalidades do Estado Gerencialista é reduzir e desvalorizar a função pública. Sustentam esta análise dados concernentes às formas de contratação de docentes no Brasil de 2011 a 2025, anos inicial e final das sinopses estatísticas do Censo Escolar no Brasil. Constata-se que contratos temporários assumem 51% nas redes estaduais do país e, ainda assim, oculta especificidades estaduais a exemplo do Acre que tem 8 em cada 10 professores/as com contratos precários.
Palavras-chave: condições de trabalho; relações de trabalho; Precariedade objetiva; precariedade subjetiva; Precariedade multiforme.

[1] Texto adaptado do artigo VENCO, Selma. Obscura claridade no trabalho docente: debates teóricos e empíricos. Cadernos CEDES, Campinas, v. 45, e289487, p. 1-13, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fMtk4wCZDQmc95q4zj6h5gB/?lang=pt. Acesso em: 12 set. 2026.

[2] Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas (SP), Brasil. Professora visitante lUniversidade Federal da Bahia – Programa de Pós-graduação em Educação – Salvador (BA) – Brasil.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo visa problematizar categorias analíticas e perspectivas metodológicas que envolvem o trabalho docente. A análise sustenta-se por pesquisa qualitativa

realizada em dois países, Brasil e França, junto a professores e às professoras que atuam nos ensinos fundamental II e médio, entre 2011 – ano em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) inicia a coleta dos dados sobre formas de contratação – e 2025 – ano final da publicação das sinopses estatísticas. Além do estudo documental, foram realizadas 31 entrevistas semiestruturadas junto a profissionais da educação, sobretudo professores e professoras, na região Metropolitana de Campinas e 19 na região Ilha-de-França.

O objeto de estudo, com recorte apenas no Brasil, é examinado no contexto socioeconômico do território em razão das hipóteses que nortearam a investigação, quais sejam: a instalação do Estado Gerencial, guiado pela lógica financeira e subordinado ao capital (Chesnais, 2005), orienta a adoção de técnicas empresariais, entre elas a redução exponencial do emprego público; o avanço da precariedade nas relações de trabalho, sobretudo em territórios com maior vulnerabilidade social, posto nortear-se pela política de resultados, lograda mais em regiões de melhor poder aquisitivo (Girotto *et al*., 2022).

O Brasil trouxe em seu bojo, no período pós-ditadura civil-empresarial-militar, ampla mobilização da sociedade civil, mas, igualmente, a emersão do Estado Gerencial, por restrita diligência frente às alterações no mundo acalentadas pela globalização, seu ímpeto competitivo e a ascensão das inovações tecnológicas.

Compreende-se a instalação gradativa da Nova Gestão Pública pelos presidentes eleitos no referido período e solidificada por Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 1995 a 2002 – e não desfeitas nos governos Lula (2003-2011; 2023-2026) –, cujas ações constituíram o arcabouço legal para a consecução dessa opção política. A ideia proclamada era a premência da inovação na

administração pública, e uma das respostas à pretendida modernização do Estado seria a adoção do gerencialismo, cuja compreensão residia na flexibilização das organizações e na implantação de um modelo contratual e competitivo de ação estatal, a partir do qual seria possível ampliar a eficiência e a efetividade das políticas adotadas.

Inicia-se, assim, pelo debate conceitual de aspectos que envolvem o trabalho docente para, em seguida, analisar as formas de contratação de professores e professoras que atuam nos ensinos fundamental anos finais e médio nos estados e Distrito Federal.

PROFESSORES, PROFESSORAS OU PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?

Defende-se o uso do termo "professora, professor" e/ou docente, para fazer face a uma miríade de termos que foram sendo agregados acriticamente para designar a profissão, como tutor, instrutor, facilitador entre outros.

Sopesa-se que as palavras portam ideologias e embutem um toque de desqualificação profissional ao sugerir funções que possam ser exercidas por pessoas não licenciadas. Tal posição é consoante à adotada por Hirschhorn (1993) ao assinalar que "professor" indica a profissão, e, portanto, formado/a para tal exercício. E, destacamos: a autora adota a dimensão do coletivo ao sustentar o uso de *corps enseignant*1, que expressa a força de um grupo voltado aos princípios de construir e difundir conhecimentos.

Farges (2017), por sua vez, avalia que docentes são o motor da transformação social e é louvável alçar a docência a tal patamar, embora não se considere, nesta análise, a face redentora da educação, e reafirme-se que: a educação é um campo em disputa e é, frequentemente, alçada à condição salvadora de crises econômicas – e a falta ou inadequação dela é imputada a paralisação da economia (autor).

Considera-se, portanto, que historicamente a educação no país se dedicou ao atendimento das demandas do capital na formação para o trabalho (Fonseca, 2009) e, assim, afastou-se de contemplar possibilidades de transformação da natureza e, nesse processo, o ser humano, igualmente, modificar-se (Marx, 1982). Ao contrário, defendeu os interesses que movem a divisão internacional do trabalho e, portanto, distinta e distante da construção do pensamento crítico.

A despeito da defesa do uso dos termos "professora" e "professor", reconhece-se a importância implícita no termo "profissionais da educação", dado seu caráter mobilizador de um coletivo em prol da educação e das reivindicações dos e das que exercem seu ofício. Sobre isso, Maurício Cardoso (2010) assinala o surgimento do termo nas lutas dos anos 1970 e sugere a união dos segmentos profissionais, em nítido processo de construção identitária.

Destaca-se que a Lei de Diretrizes e Bases2 inscreve todos/as os/as profissionais da educação em um mesmo bloco e exclui os/as não diplomados/as. Todavia, argumenta-se ser premente uma análise no campo das sociologias do trabalho e da educação considerar as especificidades de cada cargo e respectivas atribuições acompanhadas dos desafios cotidianos, e evitar uma pretensa homogeneidade entre eles, em razão de terem em comum o local de trabalho. Intercede-se, em vista disso, em favor da observância das características presentes em cargos distintos, como diretor de escola, supervisor de ensino, professor e coordenador pedagógico.

A TEORIA DAS ORGANIZAÇÕES APLICADA À EDUCAÇÃO

A teoria das organizações tece importante contribuição às reflexões sobre a organização do trabalho e seus efeitos sobre trabalhadores e trabalhadoras nos mais variados setores e subsetores da economia, inclusive na educação pública.

Frederick Taylor (1971) propõe uma organização do trabalho voltada à ampliação da produtividade e racionalização das tarefas, em detrimento do controle e do conteúdo do trabalho por parte do operariado. O empobrecimento da tarefa e sua respectiva parcelização tornava o trabalhador facilmente substituível, dada a qualificação restrita para realizá-la.

Na educação, além da fragmentação em disciplinas (Frigotto, 2006), apreende-se que, com o avanço das políticas de resultado, da padronização curricular expressa em manuais rígidos e do trabalho controlado por sistemas informatizados, a concepção tayloriana embrenha-se na educação pública no Brasil. Ainda, com a forte adesão às plataformas e aplicativos educacionais, cujo papel central estabelece estreita relação com os princípios tayloristas, agora aplicados sobre o trabalho intelectual.

Os ideais tayloristas são perseguidos no fordismo, o qual arremete a organização do trabalho a patamares de maior intensidade e cadência ao reafirmar o tempo como construção social importante na obtenção da mais-valia, cuja compreensão em Marx (1982), acerca da compressão do tempo, guarda estreita relação com a aceleração do ritmo de trabalho associada às ferramentas que imputam disciplina e controle.

O fordismo é substituído gradualmente pelo modelo toyotista, que passa a operar segundo a demanda do mercado, e, para isso, comuta a rigidez fordista pela flexibilização em amplo espectro, além de atingir as formas de contratação: a robotização e a terceirização avançam. As empresas passam a contratar outras para a produção de atividades periféricas.

A despeito do conceito de terceirização portar alta objetividade – qual seja: a contratação de uma empresa para realizar uma parcela da produção –, este adiciona relevante redução de custos e ao mesmo tempo fragmenta coletivos.

O espelhamento do toyotismo no setor público educacional assume outros contornos. Pressupõe-se que, por exemplo, uma montadora, ao contratar uma empresa para realizar parte da produção, analisa seu reconhecimento no mercado e sua *expertise*.

No caso da educação, a exemplo do que ocorre na rede estadual paulista, designa-se, em caráter temporário, profissionais sem licenciatura, ou mesmo profissionais de áreas distintas da educação – como advogados, contadores e administradores - para ministrarem aulas. Assume, portanto, ares autocráticos ao determinar, por exemplo, que um geógrafo lecione biologia, ou que uma filósofa ministre aulas de matemática (autor), o que equivaleria à montadora produzir uma caixa em lugar de um para-lama. Isto é: o setor produtivo não substitui profissionais diretamente vinculados aos aspectos concorrenciais no mercado.

Em termos das relações de trabalho, a terceirização compra o serviço e o Estado, a exemplo do de São Paulo, compra o tempo de trabalho, por meio de instrumento próprio de contrato que não se caracteriza nem como vínculo autônomo nem amparado pela Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) e, assim, desrespeita a Constituição Federal (1988) e mesmo a Emenda Constitucional nº 19 (1998) validada pelo Supremo Tribunal Federal em 2024, que extinguiu o regime jurídico único de contratação estatutária.

É, portanto, um Estado que ao assumir traços toyotistas da empresa enxuta vilipendia o direito à educação; que, por um lado, não realiza concursos públicos – ou o faz em número insuficiente para suprir os contratos temporários – e reduz, deste modo, custos e um conjunto de direitos atribuídos ao funcionalismo público, além do impedimento em acessar o plano de carreira. Inaugura, assim, a seleção de professores e professoras *on demand*, com visível desconsideração do alcance de uma educação de qualidade.

Alude-se que a redução de matrículas na educação básica pública nos anos recentes (Inep, 2024) não levou o poder público a promover a melhoria da qualidade da educação, expressa em menor número de estudantes por turma, e com isso oferecer incrementos positivos às condições de trabalho ao conjunto dos e das profissionais da educação e ao direito à aprendizagem. Ao contrário, houve, por exemplo, no governo paulista, o fechamento de salas, escolas e redução da oferta no período noturno.

RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO

A análise sobre o trabalho docente envolve especificidades e, com fins de contribuir para reflexões a respeito do tema, pondera-se discutir aspectos teóricos e metodológicos a ele concernentes.

Em primeiro lugar, as relações de trabalho são compreendidas no âmbito do direito administrativo, e são elas as responsáveis por regular o contrato a ser firmado entre empregador e trabalhador, nele constando direitos, jornada, salário e benefícios (Delgado, 2007).

Reconhece-se, por meio de uma série de pesquisas realizadas (autor), que, em termos metodológicos, a obtenção das informações sobre as formas de contrato na educação pública se dá via pesquisa documental, ao se analisar os planos de carreira e outras medidas legais emitidas pelos órgãos públicos.

Por outro lado, as condições de trabalho são tanto as referentes ao ambiente (luz, iluminação, temperatura etc.) quanto ao clima organizacional, sintetizado pela gestão do trabalho e movidas por pressões para cumprimento de metas, ordenamentos contrários aos princípios profissionais, individuais e coletivos, entre outros (Gollac; Volkoff, 2007).

Tal dimensão, por sua vez, só pode ser apreendida pelo depoimento dos/as que relatam suas vivências no trabalho. Destaca-se que as pressões sofridas pela gestão para controle da disciplina e alcance das metas estiveram presentes na totalidade das entrevistas realizadas, das quais muitas poderiam ser consideradas como assédio moral, pois gritos e humilhações públicas de várias ordens foram relatados:

> Quando comecei a dar aula eu saía chorando... o 6° ano era insuportável... e aí teve uma ocasião em que o diretor gritou comigo na frente dos alunos, numa sala que estava toda bagunçada e eu não conseguia dar conta, quer dizer... dar conta nos moldes em que o diretor achava que eu tinha que dar conta. Foi a gota d'água, e aí eu pensei: eu não quero isso pra mim. (Professora não concursada)

Cabe ressaltar que a distinção é feita no sentido de perseguir o rigor teórico-metodológico de cada conceito e de cada categoria analítica, sem, contudo, se afastar da totalidade. Ao contrário, pois para Marx (1982), é no conjunto das condições de produção que o todo se conforma, permeado pelas leis, acompanhado das contradições que lhe são inerentes e, portanto, elemento nodal no materialismo histórico e dialético.

PRECARIEDADES

O conceito ganha pluralidade com o avanço da desestruturação da sociedade salarial. Um dos pioneiros, Gerry Rodgers (1989), alertava para o fato de a precariedade estar sempre presente na sociedade salarial, fenômeno que eclipsa os direitos sociais vinculados ao trabalho. Robert Castel (1998), por sua vez, aponta a precariedade nas relações de trabalho como um fenômeno da sociedade salarial francesa, seu objeto de estudo. Nesse bojo encontram-se os submetidos a contratos por tempo determinado, outros sem qualquer tipo de contrato, entre outros; e a precarização como um processo vinculado ao anterior que leva à deterioração das condições de vida da classe trabalhadora.

O próprio Estado, responsável, por princípio, em promover a redução da desigualdade social agencia, de fato, a desigualdade entre iguais.

Um dos entrevistados demonstra indignação com a precariedade nas relações de trabalho ao ressaltar que o mesmo trabalho é desenvolvido, independentemente da forma de contratação.

> Porque o trabalho tanto do "categoria O" [temporário] ou do efetivo... é o mesmo, o empenho que eu vejo de muitos dos meus colegas é o mesmo, se não for até maior. Eu não acho justo você ser classificado por categorias, colocar um profissional de uma importância tão grande na formação de uma sociedade sendo classificado por categorias. Somos todos professores, com todos os direitos iguais, e todos temos o mesmo trabalho (Professor concursado).

Ressalta-se a conceituação de Danièle Linhart (2009), ao distinguir a precariedade objetiva que, tal como os autores citados, a compreende como a fragilidade no contrato, o trabalho desprovido de direitos; da subjetiva, que afeta mesmo aqueles e aquelas que vivenciam a estabilidade no emprego. Para ela, as profundas alterações na gestão do trabalho são responsáveis pelo acometimento de sentimentos ambíguos em relação à profissão e ao trabalho. Dado que esse se altera permanentemente com novas regras, demandas e exigências, cria-se, entre eles e elas, um entendimento comum de ausência de domínio sobre as tarefas e enfrentamento de ultimatos de difícil alcance. Tal definição dialoga com a realidade da política educacional, particularmente a paulista, cujas metas estabelecidas às escolas, expressas pelo resultado dos exames aplicados em larga escala, desencadeiam a precariedade subjetiva. Segundo os relatos coletados, as metas desconsideram tanto a situação socioeconômica do entorno da escola quanto as condições materiais da própria unidade. A pressão vivenciada, executada em efeito dominó desde o órgão central até a sala de aula, deságua em uma avalanche de sentimentos que levam a querer desistir da profissão, pois são, muitas vezes, inatingíveis. E com isso advém a sensação de fracasso permanente.

Em termos conceituais, é possível problematizá-lo no sentido de ampliá-lo. Isso porque, mesmo os professores e as professoras temporários, logo não beneficiários da estabilidade no emprego, são submetidos às mesmas pressões originadas pela política de resultados. Ousa-se, portanto, criar um conceito derivado dos engendrados por Linhart (2009), qual seja: a precariedade multiforme4. Isso pelo fato de o segmento de profissionais temporários suportar, além da instabilidade e das pressões oriundas do alcance de metas, também o cumprimento de regras visíveis e invisíveis para a manutenção do contrato – e, acrescente-se, tangenciar a subsistência. Ocorrências dessa natureza borbotaram nas entrevistas, desde uma professora que solicitou autorização à diretora da escola para conceder entrevista à pesquisa e teve como resposta "se você quiser continuar dando

aula aqui... recuse", até em ocasiões como a retratada por uma docente temporária que avisou a vigilância sanitária sobre a presença de pessoas com Covid-19 na escola durante a pandemia. Desde então, ela percebe que:

> A postura da direção comigo é cheia de dedos, e não tenho dúvidas que se ela tiver que escolher professor para continuar na escola não vão me priorizar. Então, eu tenho uma preocupação muito grande de garantir todos os prazos porque eu sei que eu não posso dar brecha para o meu trabalho ser questionado. Se um efetivo descumprir... ok, tudo bem..., mas com os "Os" [Categoria O, temporária] não é tudo bem; parece que a cobrança sobre a gente é muito maior porque a quebra do contrato está colocada permanentemente (Professora não concursada).

A tentativa de romper a segregação dos temporários no coletivo é, a depender da escola, uma ação que mina as condições de trabalho. Foram vários os relatos de docentes que cultivavam uma relação com a direção, com vistas a permanecer e ou renovar os contratos.

> [...] na verdade eu sentia que existia uma questão de preferência entre a própria categoria O. Então as pessoas que tinham mais afinidade com o pessoal da direção, da secretaria... normalmente pegavam mais aulas. Então acabava sendo uma coisa assim, política, e não uma questão de entender ou de ser justo (Professora não concursada).

Neste contexto, consideramos que a precariedade multiforme emergiu como uma dimensão perene no funcionalismo público e irrompe como um desafio para compreender os nós que atam trabalhadores e trabalhadoras estáveis e não-estáveis em uma amarra de subsunção do trabalho à lógica do capital no interior do Estado e da função pública.

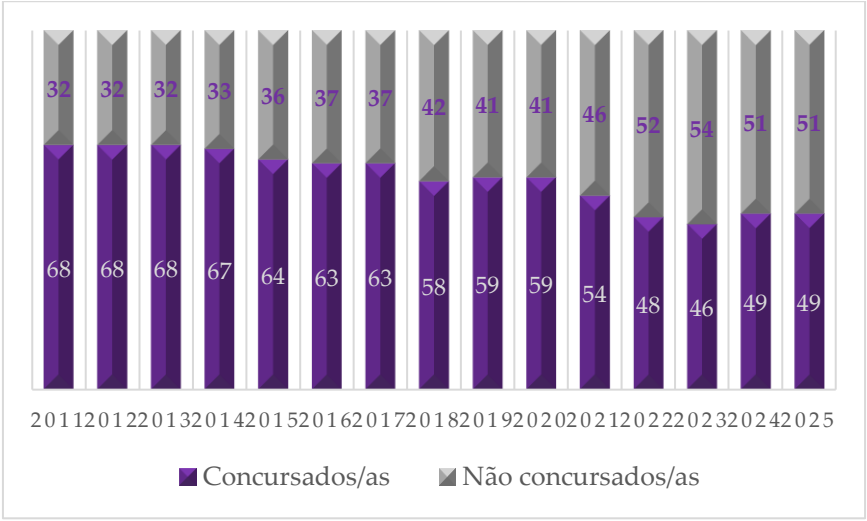
A CARTOGRAFIA DA PRECARIEDADE

O Censo Escolar realizado pelo Inep, publica anualmente os dados sobre as formas de contratação de docentes desde 2011 organizados em quatro categorias: concursados/efetivos/estáveis,

terceirizados, temporários e via CLT; para fins de análise, foram agrupados as três últimas, por considerar que estes se encontram em não conformidade com a lei até 2024.

Apura-se, na série histórica de 2011 a 2025, que cresce a flexibilização dos contratos: se no início da década os/as não concursados/as representavam 1/3, ao final da série mais da metade (51%) das redes estaduais vivenciavam contratos precários, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição de docentes concursados/as e não concursados/as, redes estaduais e Distrito Federal, 2011 e 2024 (%)



Fonte: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar, 2011 e 2025.

Ainda que, em média, 49 % sejam concursados nas redes estaduais e DF, ela oculta a realidade de vários estados que fazem amplo uso dos contratos temporários. São aqui exemplificados os campeões regionais com maioria de docentes precários: Acre (84%), Mato Grosso do Sul (73%), Espírito Santo (76%) e Santa Catarina (71%) e Ceará (69%).

Com isso, os governos estaduais e do Distrito Federal contam com a possibilidade de reduzir custos com o quadro de

profissionais, enquanto negligenciam a importância da estabilidade do funcionalismo, tanto para a realização do trabalho coletivo dedicado aos processos educativos quanto aos direitos que envolvem o trabalho, os quais trazem como consequência a precarização das condições de vida desses profissionais e o prejuízo à qualidade da educação, posto ser inconcebível um processo educativo com profissionais intermitentes.

A análise do plano *micro* permitiu confirmar, de forma mais acurada, a hipótese inicial relativa à presença da precariedade nos territórios com maior vulnerabilidade social.

O movimento descendente de contratos precários foi verificado na maior parte dos 20 municípios integrantes da Região Metropolitana de Campinas (RMC), efeito da política estadual de cingir admissões. Entretanto, averiguaram-se ocorrências de unidades escolares com 90% e 100% de docentes temporários ao longo de toda a série histórica. E é a "cordilheira da pobreza" (Cunha; Falcão, 2017) a mais afetada na região: são 902 escolas com precariedade acima da média da RMC, em regiões de vulnerabilidade média à alta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a flexibilização dos contratos no setor público é enigmática: em primeiro lugar, é responsabilidade do Estado assegurar o direito à educação de qualidade – diferente, por conseguinte, da garantia à matrícula –; em segundo, o Estado, ao adotar modelos empresariais em sua prática, abandona seu compromisso com a população na concretização de direitos em pleno sentido; e, por fim, enquanto as empresas não terceirizam o coração do negócio, como mencionado, a política educacional opta por fragilizar a essência do ato de educar, uma vez que prima pela instabilidade dos contratos e pela descontinuidade da construção do conhecimento.

Tal situação leva uma massa de profissionais a viver sob um pêndulo que oscila entre a inconstância de proventos e o desemprego.

Uma das hipóteses aventadas no estudo se confirmou: no Brasil, historicamente, a superação da desigualdade social não foi inscrita nas agendas do poder público, principalmente via educação. Um sistema que veda os olhos para contratos precários, em não conformidade com a lei e que desconsidera tanto a precarização das condições de vida dos/as professoras quanto a degradação da aprendizagem, dada a alta rotatividade nas escolas, se entregou à desvalorização da função pública e à não garantia do direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm Acesso em: 07 jun. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 07 jun. 2026.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma gerencial e legitimação do estado social. **Revista de Administração Pública,** v. 51, n. 1, p. 147-156, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0034-7612166376. Acesso em: 13 set. 2026.

CARDOSO, M. Trabalhadores da educação. In: OLIVEIRA, D.; et al. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHESNAIS, F. **A finança mundializada** São Paulo: Boitempo, 2005.

CUNHA, J. M., FALCÃO, C. A. (orgs.). **Campinas metropolitana**: diversidades socioespaciais na virada do século XXI. Campinas: Librum, 2017.

DELGADO, M. G. **Curso de direito do trabalho** São Paulo: LTR, 2007.

FARGES, G. **Les mondes enseignants**: identité et clivages. Paris: PUF, 2017.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002. Acesso em: 13 set. 2026.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

GIROTTO, E.; *et al*. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educ**ação, v. 27, e270078, 2022. https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270078 » https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270078

GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. **Les conditions de travail** Paris: La Découverte, 2007.

HIRSCHHORN, M. **L'ére des enseignants.** Paris: PUF, 1993.

INEP. **Censo Escolar da Educação**: resultados. [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados Acesso em: 07 jun. 2026.

LINHART, D. Les conditions paradoxales de la résistance au travail. **Nouvelle Revue de Psychosociologie**, Toulouse, v. 1, n. 7, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.3917/nrp.007.0071. Acesso em: 13 set. 2026.

MARCELINO, P.; CAVALCANTE, S. Por uma definição de terceirização. **Cadernos CRH,** v. 25, n. 65, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.9771/ccrh.v25i65.19182. Acesso em: 13 set; 2026.
MARX, K. **O capital**: crítica da economia política – livro 1: o processo de produção do capital, v. 2. São Paulo: Difel, 1982.

RODGERS, G. Precarious work in Western Europe: the state of the debate. *In:* RODGERS, G.; RODGERS, J. (orgs.). **Precarious jobs in labor market regulation**: the growth of atypical employment in western Europe. Brussels: International Labor Organisation, 1989.

TAYLOR, F. **Princípios da administração científica.** São Paulo: Atlas, 1971.

VENCO, Selma. Obscura claridade no trabalho docente: debates teóricos e empíricos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, e289487, p. 1-13, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fMtk4wCZDQmc95q4zj6h5gB/?lang=pt. Acesso em: 12 set. 2026.

TRABALHO DOCENTE NA ENCRUZILHADA DIGITAL: PRECARIZAÇÃO E PLATAFORMIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Ricardo Normanha[1]

RESUMO
O capítulo analisa o contexto da plataformização e digitalização da educação na rede estadual paulista, impulsionado por décadas de políticas de caráter neoliberal. Constata-se que tais medidas padronizou o ensino, reduziu a autonomia dos e das professoras, em nome da eficiência em detrimento da qualidade pedagógica. A implementação de uma política educacional desta natureza articulada à lógica do "edunegócios", submete o ensino público a uma cadeia de controle e vigilância, com franca substituição da reflexão crítica e formação humanística por métricas e *rankings* de desempenho.
Palavras-chave: plataformização da educação; digitalização da educação; política educacional; edunegócios.

INTRODUÇÃO

A palavra encruzilhada pode assumir diferentes significados e sentidos. É o cruzamento entre ruas e caminhos que apontam para direções diferentes, mas também, no sentido figurado, um ponto crítico onde decisões importantes podem definir os rumos do futuro. Nas religiões de matriz africana, as encruzilhadas são

[1] Doutor em Ciências Sociais (IFCH-Unicamp), Mestre em Educação (FE-Unicamp), Sociólogo da Univerisdade Federal do ABC (UFABC) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC / FE). Contato: normanha.ricardo@gmail.com.

espaços simbólicos onde os caminhos do mundo material e do mundo espiritual se conectam, podendo ser abertos ou bloqueados. É nesses locais que se estabelece a ligação entre o que é visível e o que é invisível, entre o plano físico e o transcendente. Na encruzilhada digital em que vivemos, cruzam-se caminhos distintos e que podem nos levar a lugares opostos. Diante de uma infinidade de recursos, aplicativos, plataformas e tecnologias digitais, onde se conectam dimensões do mundo material e do mundo digital - este, por sua vez, que permanece desconhecido e muitas vezes invisível - nos vemos diante de um universo de opções que se apresentam no nível da aparência, mas que na realidade obscurecem caminhos previamente definidos por algoritmos, sobre os quais não temos nenhum controle.

Nas duas últimas décadas, a digitalização e a integração de plataformas tecnológicas têm provocado mudanças profundas em diversos setores da produção econômica, incluindo a educação. O fenômeno conhecido como plataformização, refere-se à crescente influência de infraestruturas digitais e processos econômicos baseados em tecnologias de informação e comunicação, que reorganizam práticas sociais e imaginários culturais (Poell *et al.*, 2020) e derivam de mudanças tecnológicas articuladas ao processo de reestruturação da produção capitalista desde os anos de 1970. Do ponto de vista econômico, as plataformas operam como mercados bilaterais, conectando ofertantes e demandantes ou usuários. Com o advento da *Web 2.0* e das redes sociais, por volta dos anos 2000, as plataformas ganharam novas funções e significados, indo além da esfera econômica – embora ainda fortemente vinculadas a ela – e passando a moldar novas formas de interação social mediadas por tecnologias digitais. Na segunda década do século XXI, no contexto da *Web 3.0*, as plataformas digitais consolidaram-se como espaços onde a "economia da atenção" atrai usuários para a geração de dados, enquanto o modelo de negócios das grandes empresas de tecnologia permanece pouco transparente. Nesse sentido, como é característico no metabolismo social do capital, observa-se o

processo de reificação (Marx, 2014) das relações e interações sociais mediadas pela técnica (Faustino; Lippoldi, 2022). Reflexões como essa ocuparam, em outro contexto, espaço importante entre os pensadores da Escola de Frankfurt:

> A equação entre técnica e progresso leva tanto Horkheimer e Adorno quanto Benjamin e Marcuse a não poder desvincular desenvolvimento técnico e/ou científico dos seus fins, já que o aumento de habilidades e conhecimentos não necessariamente significaria o progresso da humanidade como gênero (Bassani; Vaz, 2008, p. 101).

Essa nova dinâmica altera não só o acesso à informação, mas também a maneira como o conhecimento é produzido, compartilhado e consumido, além de influenciar o tratamento dos dados gerados nessas plataformas privadas. No campo da educação, essas transformações têm reflexos na organização do trabalho de professores e professoras, nas metodologias de ensino e na própria estrutura das instituições escolares. A introdução de tecnologias na educação brasileira, vista como uma solução para reduzir desigualdades no ensino e na aprendizagem, não é um fenômeno recente. Há pelo menos três décadas, as escolas vêm incorporando gradualmente ferramentas digitais, especialmente nas redes privadas e em sistemas públicos com maior investimento em recursos como lousas interativas e *softwares* educacionais.

Essa expansão é impulsionada por uma ideologia que atribui às tecnologias uma dimensão salvacionista na educação. Assim como em outros momentos outras soluções milagrosas emergiram como panaceias - como as metodologias ativas de aprendizagem, a privatização e a militarização da gestão escolar, a progressão continuada e até mesmo a escola de tempo integral - as tecnologias digitais são tratadas, tanto pelos formuladores de políticas públicas quando por especialistas e acadêmicos sem uma abordagem crítica, como a solução final para todos os males que acometem a educação pública. Álvaro Vieira Pinto (2005) nomeia esse fascínio cego com as novidades científicas e tecnológicas de "maravilhamento" que, assim como o fetiche da mercadoria descrito por Marx n'*O Capital*

(2014), encobre as relações sociais inscritas no processo de produção desses aparatos, bem como os interesses por trás de seu desenvolvimento.

Todas essas transformações tecnológicas que atravessam o campo da educação trazem impactos significativos em diferentes âmbitos, desde o processo de ensino-aprendizagem até a organização e desenvolvimento do trabalho docente. Professores e professoras enfrentam jornadas cada vez mais extensas, nas quais a separação entre tempo profissional e tempo pessoal se torna difusa; o uso compulsório das plataformas implica em uma significativa perda de autonomia, uma vez que essas ferramentas determinam não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também os métodos e o ritmo das aulas. Assim, docentes, que deveriam ter um papel central na mediação pedagógica, acabam submetidos a plataformas que padronizam o ensino e limitam sua atuação. Este ensaio pretende, portanto, indicar algumas reflexões sobre esses impactos, tendo como referência a realidade da rede pública estadual de São Paulo.

A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

É fundamental destacar que o processo de digitalização do ensino está articulado à malfadada Reforma do Ensino Médio, imposta por Medida Provisória ainda no Governo Michel Temer (MDB) em 2016, que flexibilizou os currículos e permitiu um processo de padronização de conteúdos e metodologias com a entrada massiva de plataformas digitais de ensino, conforme aponta Fenseslau (2025). A Medida Provisória do governo golpista foi transformada em lei aprovada pelo Congresso Nacional em 2017 e implementada aos longos de 2022 e 2023, sob a batuta do Governo Jair Bolsonaro (PL). Após inúmeras críticas e um processo de resistência capitaneado por estudantes e profissionais de educação, a implementação foi suspensa pelo Ministério da Educação já no governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT) e após consultas públicas e reformulações, um novo projeto, com

diferenças pouco significativas, foi aprovado e começa a ser implementado em 2025. A "reforma da reforma", conforme aponta Cássio (2025), pela forma como foi reformulada, a partir do protagonismo que os agentes privados exerceram durante todo o processo, deixa lacunas e margens de manobra para que tudo mude, desde que permaneça como está, revitalizando a máxima proferida pelo personagem Falconieri de *O Leopardo*, de Giuseppe di Lampedusa[2].

Cabe ainda sinalizar que outros fatores impulsionaram o uso de tecnologias na educação, especialmente a necessidade de um ensino remoto emergencial durante os meses mais críticos pandemia da Covid-19 em 2020, ainda que com pouca sistematização sobre sua efetividade e eficácia pedagógica em todos os níveis de ensino. Na rede estadual de São Paulo, a criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (São Paulo, 2020) tornou-se um marco da expansão do uso de tecnologias digitais que emergiram no contexto da pandemia, mas que permaneceram após o fim da emergência sanitária.

Desde que assumiu o governo de São Paulo em 2023, Tarcísio de Freitas (Republicanos), com Renato Feder à frente da Secretaria Estadual de Educação, tem promovido uma ampla digitalização da rede pública de ensino, dando continuidade e aprofundando a iniciativa colocada em prática ainda no governo de João Dória (PSDB). Essa transformação abrange desde a gestão administrativa, como o controle de frequência, até a mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, como já apontamos na introdução, essa digitalização não é neutra: ela aprofunda a chamada reforma empresarial da educação, alinhando-se à Reforma do Ensino Médio e às políticas de privatização e

[2] O romance *O Leopardo*, trata, em linhas gerais, do processo de unificação italiana e da necessidade da antiga aristocracia em se adaptar às mudanças promovidas pela ascensão da burguesia. De acordo com Secco (2022) "Ela foi lida como a artimanha da velha aristocracia em compor-se com a burguesia ascendente, a fim de impedir uma revolução popular. No entanto, não se tratava de eliminá-la, mas de dirigi-la, mitigá-la, deformá-la e aparar seus excessos".

militarização das escolas públicas estaduais em um projeto ultraconservador, sob aparência de inovação.

No discurso oficial do governo do estado, a digitalização da educação, por meio do uso cada vez mais acentuado das plataformas digitais, seria o elixir que livrará a educação pública de todos os males que a acometem desde os tempos imemoriais. As tecnologias são como soluções mágicas para problemas complexos, como evasão escolar, repetência, violência e baixo desempenho acadêmico. No entanto, sem uma análise crítica das raízes sociais desses desafios, tais soluções acabam se mostrando superficiais e ineficazes, como já vem acontecendo no estado de São Paulo.

Assim, observa-se um processo amplo de digitalização que envolve desde a introdução de plataformas digitais - algumas desenvolvidas pelo próprio governo do estado, por meio da Prodesp[3], outras adquiridas de empresas privadas (São Paulo, 2024) em contratos com pouca transparência - quanto a adoção do uso de materiais digitais previamente formatados. Os *slides* prontos definem os conteúdos e as formas pelas quais eles devem ser expostos durante as aulas, bem como a ordem em que esses conteúdos deverão ser tratados. De acordo com o levantamento realizado por meio de entrevistas com docentes da rede estadual, os professores e professoras do Ensino Fundamental II (anos finais) e do Ensino Médio só tem acesso aos materiais digitais relativos ao bimestre em curso, de modo que não é possível para esses docentes realizar um planejamento prévio dos conteúdos dos bimestres seguintes. Conforme o relato de uma professora entrevistada, não há um currículo propriamente definido pela Seduc:

> Você não tem um currículo elaborado que fala "olha, aborde esses conteúdos". Não. Você tem aqueles materiais que vão saindo por bimestre (...). É ele que define o currículo. E ele muda, ele se altera. (...) E é isso… vai

[3] Prodesp é uma empresa de tecnologia da informação do governo do estado de São Paulo, criada em 1969, que oferece, segundo o próprio *site*, soluções tecnológicas "para transformação digital da gestão pública" (Prodesp, s/d).

> saindo e você não tem um planejamento prévio. (...) A cada bimestre ele joga lá (informação verbal)[4].

Vale reforçar também que desde 2023, o governo do estado vem desincentivando o uso de livros didáticos, chegando a anunciar que a rede pública estadual não iria aderir ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2024 para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após decisão judicial estimulada pela ação de parlamentares e com o respaldo do Ministério Público, a secretaria de educação voltou atrás na decisão (Após decisão da Justiça…, 2023). No entanto, apesar da volta atrás, é notável no cotidiano das escolas públicas paulistas, o boicote da secretaria ao uso de livros didáticos, impondo o uso dos materiais baseados no Currículo Paulista, em especial os materiais digitais.

Ao examinar o funcionamento dessas plataformas e materiais digitais, percebe-se que eles operam como um "sistema fechado" (Normanha; Aroni, 2025). O uso de uma plataforma frequentemente exige a adoção de outras, criando uma rede de dependência entre plataformas e entre elas e o material digital, reforçando a hipótese de que a Secretaria de Educação tem privilegiado - para não dizer "forçado" - o uso dos materiais digitais em detrimento de outros materiais e recursos didáticos, como os livros didáticos do PNLD. Esse sistema é baseado em métricas que monitoram o acesso e o uso, vinculando-os a metas e bonificações. Os materiais digitais, por exemplo, chegam aos professores prontos e padronizados, e seu uso torna-se praticamente inescapável, especialmente porque os conteúdos da *Prova Paulista* — avaliação digital aplicada bimestralmente aos alunos do Ensino Fundamental e Médio — replicam os mesmos temas e exercícios presentes nesses materiais. Da mesma forma, a plataforma *Tarefa SP* condiciona a liberação de atividades para os alunos ao registro digital das aulas. O registro das aulas, por sua vez, está atrelado ao material digital disponibilizado para os

[4] Entrevista concedida por Vera [nome fictício]. [fev. 2025] Entrevistador: xxxx. São Paulo, 2025. Arquivo MP4 (71 min.).

docentes ao longo do bimestre. Assim, a resistência de professores e professoras em adotar esses recursos digitais pode prejudicar o desempenho dos alunos na *Prova Paulista* e nas atividades do *Tarefa SP*, aumentando a pressão para que as ferramentas sejam utilizadas. Mais adiante, no próximo tópico desse ensaio, serão discutidas algumas das particularidades que se impõem ao trabalho docente nessa encruzilhada digital.

Nesse sentido, a reestruturação curricular, impulsionada pela Reforma do Ensino Médio e o uso compulsório das plataformas e materiais digitais pré-formatados, traz impactos preocupantes para o trabalho docente. A adoção dessas tecnologias não é isenta de consequências: ela reforça o controle do capital, representados aqui pelas plataformas privadas, sobre a educação, reduzindo a autonomia dos professores e deteriorando suas condições de trabalho. Como destaca Paulo Freire (1984), é essencial analisar as tecnologias educacionais além de sua funcionalidade imediata, considerando os interesses econômicos, políticos e sociais que as orientam.

Conforme apontam Venco e Seki (2023), o mercado de tecnologias educacionais, dominado por startups e grandes empresas de tecnologia, subordina a educação aos interesses do capital, enfraquecendo seu caráter público e precarizando o trabalho dos professores. Nesse contexto, é possível levantar a hipótese de que a plataformização da educação transforma os processos de ensino e aprendizagem em dados comercializáveis, inseridos em sistemas digitalizados que visam à padronização e à formação de estudantes como meros consumidores passivos, enquanto professores e professoras são reduzidos a agentes de verificação e monitoramento, afastando-os de seu papel de mediadores do processo de construção do conhecimento.

AS MÚLTIPLAS FORMAS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ENCRUZILHADA DIGITAL

A precarização das condições de trabalho dos professores na rede estadual de São Paulo não é um fenômeno recente, nem pode

ser atribuída exclusivamente à Reforma do Ensino Médio ou ao processo de plataformização da educação. Trata-se de um projeto político de longo prazo, implementado ao longo de décadas, e amplamente documentado por estudos que analisam suas múltiplas dimensões. Ser professor e professora da rede pública estadual de São Paulo, desde muito tempo, tem sido sinônimo de uma situação de grande precariedade laboral. Traçar um histórico preciso desse processo de precarização nos levaria a desviar muito da proposta desse ensaio, mas convém reforçar que, pelo menos desde a década de 1990, quando a agenda de reformas neoliberais varreu o Estado brasileiro, o estado de São Paulo, que durante quase três décadas esteve submetido à batuta do PSDB, bastião do neoliberalismo à brasileira, promoveu uma série de reformas que promoveram a deterioração progressiva das condições de trabalho docente e, consequentemente, na qualidade do ensino público.

Mas, para adotarmos um recorte temporal mais recente e coerente com o argumento apresentado até aqui, vale frisar como a Reforma do Ensino Médio, por exemplo, promoveu um determinado tipo de flexibilização curricular que substituiu disciplinas tradicionais por áreas de conhecimento amplas, exigindo que professores e professoras atuem em componentes curriculares para os quais, muitas vezes, não possuem formação específica. Além disso, disciplinas como Artes, Educação Física, Sociologia, Geografia e Filosofia tiveram suas cargas horárias reduzidas ou eliminadas, privilegiando conteúdos técnicos em detrimento de uma formação crítica e humanística (Basilio, 2025). Outro ponto relevante da Reforma do Ensino Médio foi a introdução do critério de notório saber, que permite a contratação de professores e professoras com base em experiência prática, em vez de formação acadêmica e pedagógica, o que desvaloriza a profissão e fragiliza a qualidade do ensino. Essas mudanças fazem parte de uma estratégia mais ampla de desregulamentação, que torna o trabalho docente mais vulnerável à exploração e reduz sua autonomia.

Na mesma toada de vulnerabilização da condição docente na rede estadual, dados do Censo Escolar de 2023 revelaram que a

rede estadual de ensino de São Paulo apresenta um quadro significativo de professores temporários, não concursados, representando 57,1% do total de docentes (SP tem 57% de professores não concursados…, 2024). Embora no início de 2024 o governo do Estado tenha anunciado a convocação de docentes aprovados no último concurso realizado, a quantidade relativa de professores com vínculos precários e instáveis ainda é alarmante. Os dados do Censo Escolar 2023 oferecem um retrato importante das dificuldades estruturais enfrentadas pelo sistema público de ensino paulista e a condição desprotegida e altamente suscetível às pressões que grande parte da categoria docente enfrenta em um cenário de reformas que flexibilizam currículos e impõem o uso de tecnologias sem reflexão crítica.

AUTONOMIA DOCENTE E LIBERDADE DE CÁTEDRA

Nesse sentido, a plataformização da educação trouxe outros impactos - profundos e multifacetados - para o trabalho dos professores e professoras, mas que se articulam com os outros processos de precarização. A incorporação de plataformas digitais no cotidiano escolar alterou e padronizou as metodologias de ensino e redefiniu a organização e as relações de trabalho, acirrando uma cadeia de comando e pressões. Docentes enfrentam jornadas estendidas, nas quais as fronteiras entre trabalho e descanso se tornam cada vez mais difusas. A autonomia profissional e a liberdade de cátedra são significativamente reduzidas, uma vez que as plataformas determinam não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também os métodos e o ritmo das aulas. Professores e professoras, que deveriam ser os mediadores do processo educativo, tornam-se monitores de plataformas e veem-se limitados por ferramentas que impõem um ensino padronizado, desconsiderando as particularidades de cada turma e as diferentes necessidades dos estudantes.

Os já citados materiais digitais fornecidos pela Secretaria de Educação exemplificam essa padronização. Eles indicam, por

exemplo, o tempo que os professores devem dedicar a cada atividade, com ícones de ampulheta e relógios que controlam o ritmo das aulas. Essa imposição ignora a experiência e o conhecimento de docentes e discentes, além de restringir sua capacidade de adaptar o ensino às necessidades específicas de cada turma. A criatividade e a possibilidade de diálogo em sala de aula são sufocadas, transformando o ensino em uma atividade mecânica e repetitiva, alinhada à lógica da eficiência e da produtividade. Ainda que haja a possibilidade de modificações nos materiais, uma vez que eles são disponibilizados também em formato editável, o "sistema fechado" a que nos referimos anteriormente, como a a articulação entre os materiais e a *Prova Paulista*, reforça os conteúdos e formas previamente definidos pela secretaria de educação. Esse modelo corrobora a chamada "educação bancária", criticada por Paulo Freire (2016), na qual os estudantes assumem um papel passivo, meros receptores de informações pré-definidas. Nas palavras de Freire (2016, p. 104), "Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários, e o educador, o depositante".

O "sistema fechado", ainda dialogando com a perspectiva freireana, enfatiza o caráter de "narração" das relações entre educadores e educandos (Freire, 2016). Trata-se de um processo de ensino-aprendizagem ancorado em uma narrativa rígida, estática e compartimentada, determinada pelas plataformas e materiais digitais. Correndo o risco de realizar uma transposição anacrônica do texto de Freire, é possível estabelecermos um paralelo entre a educação bancária descrita na obra *Pedagogia do Oprimido* e as formas pelas quais as plataformas trabalham os conteúdos de um currículo flexibilizado e fragmentado:

> Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante (Freire, 2016, p. 103-104).

Mas aqui, na educação dominada pelas plataformas e materiais digitais, tal como percebemos na rede pública do estado de São Paulo, a relação educador-educando/depositante-depositário descrita por Freire adquire novas complexidades. Porque o que se pode depreender desse processo de ensino-aprendizagem em que as tecnologias digitais se impõem como fim, e não como meio, é a transformação do educador em um mero intermediário entre a plataforma e o educando, um operador de um maquinário que, por sua vez, tem a pretensão de inculcar nos estudantes determinados conteúdos. O anúncio freireano de uma educação libertadora necessita agora superar os novos obstáculos que as políticas educacionais vêm ditando nessa nova conformação da relação ensino-aprendizagem e da organização do trabalho docente.

Ainda nesse sentido, Marx, nos *Grundrisse*, já analisava o processo pelo qual a maquinaria, produto do trabalho humano, sob o capitalismo, se transforma em um aparato aparentemente autônomo e que subsume o trabalho humano ao seu funcionamento. Nas palavras do "Mouro[5]",

> Assimilado ao processo de produção do capital, o meio de trabalho passa por diversas metamorfoses, das quais a última é a máquina ou, melhor dizendo, um sistema automático da maquinaria [...] posto em movimento por um autômato, por uma força motriz que se movimenta por si mesma; tal autômato consistindo em numerosos órgãos mecânicos e intelectuais, de modo que os próprios trabalhadores são definidos somente como membros conscientes dele (MARX, 2024, p. 245).

Trata-se, portanto, de pensarmos professores e professoras como apêndices conscientes - porém reificados - das plataformas?

CONTROLE, VIGILÂNCIA E SANÇÕES

A plataformização também intensifica a vigilância e o controle sobre o trabalho dos professores e professoras e as atividades de

[5] Mouro era o apelido de Karl Marx entre familiares e amigos próximos em razão de sua pele escura.

alunos e alunas, criando um ambiente de pressão e uma cadeia rígida e fortemente hierarquizada de controle na qual no topo encontra-se a Secretaria de Educação e na ponta oposta, estudantes. O acesso às plataformas e o estabelecimento dessa cadeia de controle configuram-se, desta forma, como um complexo sistema de sanções e premiações - mais sanções do que premiações, diga-se de passagem - e que atingem, de maneira específica, cada um dos segmentos dessa cadeia.

Todas as atividades desenvolvidas pelos docentes em sala de aula são monitoradas por meio de métricas e estatísticas de desempenho, deslocando o foco da qualidade do ensino para o cumprimento de metas quantitativas. As metas estão muitas vezes mais relacionadas ao número de acessos e ao tempo de permanência de conexão nas plataformas do que em estatísticas de desempenho. Supervisores, Gestores e, principalmente, professores e alunos são individualmente responsabilizados pelos resultados do ranking de acesso, sem que sejam considerados outros fatores mais relevantes e que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo claro desse controle é o uso do Super BI (*Business Intelligence*), uma ferramenta desenvolvida pela empresa Solusoft Informática Ltda, originalmente voltada para o monitoramento de desempenho corporativo. Na rede pública estadual paulista, o Super BI centraliza indicadores como frequência dos alunos, participação em avaliações e engajamento em plataformas digitais, atribuindo pesos específicos a cada um deles para compor uma "Nota Final" e deve ser acessado pelo portal/plataforma *Escola Total*. Entre os tutoriais disponíveis no portal, há um que demonstra o sistema de métricas do Super BI:

> O **Super BI** é uma ferramenta que centraliza importantes indicadores educacionais em um único local. Abrange desde a frequência dos alunos até a participação em avaliações de larga escala e o engajamento em plataformas de aprendizagem promovidas pela Secretaria da Educação. Os índices dos Painéis **Aluno Presente**, **Prova Paulista**, **Redação Paulista**, **Tarefa SP**, **Alura**, **Khan Academy** e **Matific** (unificados sob o conceito de **Matemática**

> **Gameficada**) possuem pesos específicos. Estes, ao serem somados, compõem a **Nota Final**. Adicionalmente, um **Índice de Vulnerabilidade** das Unidades Escolares é integrado à Nota Final (Como o Super BI é calculado? 2023. Grifo no original).

O não cumprimento das metas estabelecidas pode resultar na transferência de gestores para escolas distantes, dificuldades para professores concursados na atribuição de aulas e até demissões sumárias de docentes contratados em vínculos instáveis e flexíveis (Categoria O). Esse cenário transformou o cotidiano escolar e a organização do trabalho dos docentes, que precisam dedicar um tempo considerável de sua jornada de trabalho para alcançar as metas e os resultados do *Super BI*. A expressão "fazer a plataforma" tornou-se comum para descrever o esforço concentrado para a obtenção desses objetivos quantitativos.

Nas salas de professores, nas salas de aula e nos corredores das escolas, tabelas e murais mostram as metas a serem atingidas e os "pontos" que cada turma e cada professor têm atingido ao longo da semana.

Imagem 1 - Cálculo do Super BI

Painel	Cálculo do Indicador	Peso Máximo
Aluno Presente	Se o índice for maior que 0 e menor que 0.7, a nota será 0. Se o índice estiver entre 0.7 e menor que 0.85, o índice será multiplicado por 1.5. Se o índice for maior ou igual a 0.85 e até 1, o índice será multiplicado por 3.	3
Prova Paulista	Mantém-se o valor do índice de participação, pois é peso 1.	1
Redação Paulista	Se o índice for maior que 1, ele é considerado como 1. Se for menor ou igual a 1, mantém-se o valor do índice. O valor obtido é multiplicado por 1.5.	1.5
Tarefa SP	Se o índice for maior que 10, ele é considerado como 10. Se for menor ou igual a 10, mantém-se o valor do índice. O valor obtido é dividido por 10 e depois multiplicado por 2.	2
Alura	Se o índice for maior que 1, ele é considerado como 1. Se for menor ou igual a 1, mantém-se o valor do índice.	1
Matemática Gameficada	Se a escola apresentar resultados em ambas as plataformas, Khan Academy e Matific, será calculada a média entre os índices dessas duas plataformas. Caso a escola utilize apenas uma das plataformas, será considerado apenas o índice correspondente à plataforma em uso. Este índice é multiplicado pelo peso de 1.5.	1.5
Vulnerabilidade	Calcula-se a média dos valores da escala de vulnerabilidade que vai de 0 a 1. Mantém-se o valor do índice, pois é peso 1.	1

- Finalmente, soma-se todos esses valores para obter a **Nota Final**.
- Cada parte da fórmula ajusta os índices para uma escala específica e contribui de maneira diferente para a Nota Final, com base em seus respectivos pesos.
- **IMPORTANTE:** Ao serem somados, os índices compõem a Nota Final, que varia de 0 a 10. Adicionalmente, um Índice de Vulnerabilidade das Unidades Escolares é integrado à Nota Final, permitindo que, com este ponto adicional, a nota máxima possa atingir 11.

Fonte: Como o Super BI é calculado? 2023.

Imagem 2 - Mural com *ranking* de acesso às plataformas na Escola EstadualDoutor Alarico Silveira, no bairro da Barra Funda em São Paulo-SP



Fonte: Imagem capturada pelo autor em 27 out. 2024.

Como aponta Avelar (2019), a influência dos "edunegócios" na educação pública prioriza lógicas empresariais, como eficiência e metas mensuráveis, em detrimento de abordagens pedagógicas socialmente referenciadas. Essa despolitização reduz a educação a questões técnicas e administrativas, afastando-a de princípios democráticos e participativos e reforçando a ideologia tecnocrata que hegemonizou a administração pública desde meados dos anos 1990 e o advento do paradigma da Nova Gestão Pública (NGP)[6].

Assim, a precarização do trabalho docente na rede estadual de São Paulo revela-se como um processo histórico e estrutural, consolidado por décadas de políticas neoliberais e agravado por reformas empresariais recentes, como a Reforma do Ensino Médio e a política de plataformização e digitalização da educação pública. Essas mudanças não apenas flexibilizaram os currículos e desvalorizaram a formação pedagógica, como também redefiniram a organização e as relações de trabalho, deteriorando a autonomia dos professores e impondo metodologias estandardizadas que desconsideram as particularidades dos estudantes, das comunidades escolares e do contexto no qual as aulas se desenvolvem. A predominância de vínculos temporários e precários de trabalho e a intensificação do controle por meio de ferramentas como o *Super BI* reforçam uma lógica de produtividade e eficiência, transformando o ensino e o trabalho docente em uma atividade mecânica e repetitiva, alinhada aos interesses dos "edunegócios". Esse cenário, marcado pela vigilância, pelo controle e pela pressão por metas quantitativas, distancia a educação pública de seus princípios democráticos e emancipatórios, subordinando-a a uma lógica empresarial

[6] Para um entendimento mais aprofundado sobre a Nova Gestão Pública e seus impactos na educação, ver CARDOSO MACHADO, E. N.; FALSARELLA, A. M. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 372–389, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13255. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13255. Acesso em: 7.mar. 2026.

privatista que prioriza resultados mensuráveis em detrimento de uma formação crítica e humanística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da precarização do trabalho docente na rede estadual de São Paulo, no contexto da plataformização e digitalização da educação, revela um cenário complexo e que necessita de uma mirada que procure desvendar as suas múltiplas determinações. Trata-se de um processo histórico, impulsionado por décadas de políticas neoliberais de desmonte das parcas estruturas de bem-estar social e de deterioração dos serviços públicos com vistas à privatização irrestrita e que encontrou na Reforma do Ensino Médio e na incorporação de tecnologias digitais um novo impulso para a desregulamentação e a flexibilização do trabalho docente. A introdução de plataformas e materiais digitais pré-formatados padronizou o ensino, redefiniu as relações de trabalho no interior de todo o sistema de ensino público, reduzindo a autonomia dos professores e transformando-os em operadores de sistemas que priorizam a eficiência e a produtividade em detrimento da qualidade pedagógica.

A plataformização da educação, articulada à lógica dos "edunegócios", submete o ensino público a uma cadeia de controle e vigilância, onde métricas quantitativas e rankings de desempenho substituem a reflexão crítica e a formação humanística. Professores, cada vez mais pressionados por metas de acesso e engajamento em plataformas, veem-se distanciados de seu papel central como mediadores do processo educativo, enquanto os alunos são reduzidos a meros receptores de conteúdos padronizados.

Além disso, a predominância de vínculos temporários e precários de trabalho, somada à desvalorização da formação docente, agrava as condições de trabalho dos professores, tornando-os mais vulneráveis à exploração e à perda de direitos. O uso de ferramentas como o Super BI, que monitora e controla o

trabalho docente por meio de indicadores quantitativos, é o exemplo mais fiel da lógica empresarial que se infiltra na educação pública, transformando-a em um sistema de produção voltado para resultados mensuráveis, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Diante desse cenário, é urgente repensar as políticas educacionais e os modelos de gestão que têm orientado a educação pública. A luta por uma educação democrática e de qualidade passa necessariamente pela valorização dos professores, pela garantia de sua autonomia pedagógica e pela rejeição de modelos que subordinam o ensino aos interesses do mercado.

Na encruzilhada digital em que se encontra a humanidade, apesar dos caminhos obscuros e das falsas promessas oferecidas pelas plataformas, há sim alguns caminhos possíveis a serem escolhidos e traçados. Podemos optar pela manutenção do véu ideológico que reforça o fetiche da tecnologia, que encobre a realidade tal como ela é, e seguir rumo aos níveis mais violentos de controle e exploração da humanidade em nome de um projeto societário voltado para a hipervalorização e acumulação de capital. Mas também podemos escolher o caminho da emancipação e da autonomia que poderá nos conduzir para um outro projeto de sociedade, cujas premissas sejam o bem comum e o bem viver, isto é, respeitando as identidades nacionais, adotando um modelo de produção econômica solidária e responsável, alterando profundamente os padrões de produção e consumo para práticas voltadas para a satisfação das necessidades de todos, reduzindo a jornada de trabalho, distribuindo empregos e vivendo em harmonia com a natureza, sem explorar seus recursos. Para seguirmos essa segunda trilha é necessário conhecermos a fundo os processos que nos levaram a essa encruzilhada, compreendendo as múltiplas determinações do fenômeno tecnológico situado no contexto do capitalismo tardio.

REFERÊNCIAS

AVELAR, M. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

BASILIO, A. L. Menos sociologia, filosofia e geografia: ciências humanas perdem 35% da carga horária no Ensino Médio de SP. **Carta Capital**, 06 fev. 2025. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/menos-sociologia-filosofia-e-geografia-ciencias-humanas-perdem-35-da-carga-horaria-no-ensino-medio-de-sp/. Acesso em: 05 mar. 2025.

BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Técnica, corpo e coisificação: notas de trabalho sobre o tema da técnica em Theodor Adorno. **Revista Educ. Soc.,** Campinas, v. 29, n. 102, p. 99-118, jan./abr. 2008.

CARDOSO MACHADO, E. N.; FALSARELLA, A. M. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 24, n. 2, p. 372–389, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13255. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13255. Acesso em: 7 mar. 2025.

CÁSSIO, F. O ensino médio nem-nem se avista novamente no horizonte. **Carta Capital**, 24 fev. 2025. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-ensino-medio-nem-nem-se-avista-novamente-no-horizonte/. Acesso em: 25 fev. 2026.

FAUSTINO, D.; LIPPOLDI, W. Colonialismo digital, racismo e a acumulação primitiva de dados. **Revista Gerninal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.14, n.2, p.56-78. ago. 2022.

FENSELAU, S. Reforma totalitária e tecnicista na Educação de SP. **Outras Palavras**, 21 jan. 2025. Disponível em: https://outraspalavras.net/mercadovsdemocracia/reforma-

totalitaria-e-tecnicista-na-educacao-de-sp/. Acesso em: 29 mai.2026.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista Bits**, maio 1984. Disponível em: https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/3fd1a650-278e-4469-bed8-0959d3a2e521/content. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MARX, K. Grundrisse - os elementos fundamentais para a crítica da economia *política*. In: MUSTO, Marcello (org.). **O essencial de Marx e Engels** - Escritos Econômicos. São Paulo: Boitempo, 2024.

MARX, Karl. **O Capital***:* crítica da economia política. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. Plataformização. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 2-10, jan./abr. 2020.

PRODESP. **Prodesp: sua conexão com o futuro**. Empresa de Tecnologia da Informação do Estado de São Paulo. São Paulo, [s/d]. Disponível em: https://www.prodesp.sp.gov.br/. Acesso em: 29 mai.2026.

SÃO PAULO (Estado). Casa Civil. **Ofício nº 1.332/2024**: resposta ao Requerimento de Informação nº 062/2024, de autoria do Deputado Carlos Giannazi. São Paulo, 2024. Disponível em: https://sempapel.al.sp.gov.br/Arquivo/Documents/RI/RI622024/515025-20241121172048712033427 37V.pdf?identificador=31003700360034003000320 03A00540052004100. Acesso em: 29 mai.2026.

SÃO PAULO (Estado). Como o super BI é calculado? **Tutorial Escola Total**. 12 dez. 2023. Disponível em: https://tutorial escolatotal.educacao.sp.gov.br/?p=45. Acesso em: 29 mai.2026.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020**. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo -

CMSP e dá providências correlatas. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html. Acesso em: 29 mai.2026.

SECCO, L. O Leopardo. **A Terra é Redonda**. 19 mar. 2022. Disponível em https://aterraeredonda.com.br/o-leopardo/. Acesso em: 07 mar. 2025.

SP TEM 57% DE PROFESSORES NÃO CONCURSADOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO, APONTA CENSO ESCOLAR 2023. **G1**, 22 fev. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/02/22/sp-tem-57percent-de-professores-nao-concursados-na-rede-estadual-de-ensino-aponta-censo-escolar-2023.ghtml. Acesso em: 29 mai. 2026.

VENCO, S.; SEKI, A. K. A docência à deriva: entre a tecnologia do futuro e a precariedade do presente. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, 2023.

VIEIRA PINTO, Á. O Conceito de Tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM SALVADOR: CONSEQUÊNCIAS DA PRIVATIZAÇÃO E PRECARIEDADES NA EDUCAÇÃO

Ana Luísa Sena Maltez[1]
Rodrigo da Silva Pereira[2]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar os fenômenos da intensificação do trabalho e precariedades - objetiva e subjetiva - presentes no processo de privatização da rede municipal de Salvador-Bahia. Com base em Linhart (2009;2014), Adrião (2018) Seki e Venco (2023) e buscou-se compreender as formas da privatização no referido município e as transformações decorrentes da inserção da iniciativa privada nos currículos, na oferta e na gestão das escolas, além de analisar a reestruturação do trabalho docente e como as precariedades permeiam na vida dos/as professores/as, coordenadores/as e diretores/as. Os dados obtidos e analisados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com uma coordenadora pedagógica da rede municipal de Salvador/Ba. Os resultados obtidos evidenciam que os funcionários da rede, professores/as, coordenadores/as e diretores/as têm passado por um processo de intensificação e precariedades que desvirtuam a natureza do trabalho pedagógico e aprofunda a degradação das condições de trabalho dos/as professores/as submetidos/as a tais processos, e até mesmo aqueles/as com vínculo estável como estatutários/as, que passam a vivenciar constante incerteza profissional devido à opção política adotada.

[1] Pedagoga, Mestranda na Universidade Federal da Bahia. ana.maltez@ufba,br
[2] Doutor e Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Palavras-Chave: intensificação do trabalho docente; privatização da educação; precarização do trabalho.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho investiga as consequências da privatização da educação na rede municipal de ensino de Salvador em 2025. A análise é ilustrada com uma entrevista semi-estruturada, junto a uma coordenadora pedagógica, a fim de compreender como a privatização afeta, ou não, o cotidiano de seu trabalho. Para garantir o anonimato da participação, utilizamos o codinome Sol. Desse modo, buscamos compreender, a partir da perspectiva da entrevistada, as consequências da privatização da educação nas três dimensões apontadas por Adrião (2018): oferta, currículo e gestão da educação.

A rede municipal de educação de Salvador é composta pelas Gerências Regionais de Educação (GREs), divisões administrativas responsáveis por coordenar a implementação de políticas em diálogo com o órgão central do município, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Ao todo, em Salvador, estão distribuídas 418 escolas municipais que são distribuídas nas 11 GREs: São Caetano, Pirajá, Cajazeiras, Subúrbio II, Cidade Baixa, Subúrbio I, Liberdade, Itapuã, Cabula, Centro e Orla.

O novo carlismo, ou neocarlismo[3], começa a se propagar com maior intensidade na primeira gestão do ex-prefeito, Antônio Carlos Magalhães Neto (União Brasil, antigo DEM) (2013 a 2021), sendo neto do ex-governador e ex-senador Antônio Carlos Magalhães. Naquele período, Souza (2018) aponta o início uma gestão favorável ao contexto de monetarização da educação, posto

[3] Conforme Paulo Fábio Dantas Neto (2003), o carlismo pode ser definido como uma política inserida na arena estatal e no mercado de forma híbrida, porém, autocentrada na figura de um "chefe" com poder vertical e moderador sobre quaisquer estruturas político-partidárias.

que se observa "a transferência de competências e de recursos públicos a terceiros privados, deslocando o papel do Estado e obstaculizando a garantia da realização do direito" (Croso; Magalhães, 2016, p. 19).

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOTEROPOLITANA

Por privatização, entendemos as ''medidas que tem subordinado, direta e indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou organizações'' (Adrião, 2017, p. 9) e que vem ocorrendo no Brasil no currículo, na gestão e na oferta. Ao estudar o caso da educação em Salvador, constatamos a manifestação dessas três formas.

O **currículo** da rede municipal é formado por Sistemas Estruturados de Ensino (SEE), a exemplo do Programa Nossa Rede, vigente da rede municipal de Salvador, que são pacotes educacionais milionários, compostos por materiais para discentes e docentes; formação continuada para utilização dos materiais, sistema de avaliação e monitoramento (Souza, 2018). Para autores, a exemplo de Schneider (2019) e Silva (2021), uma das consequências do SEE é a retirada da atenção sobre os problemas estruturais sob a responsabilidade da gestão municipal, atribuindo-a aos sujeitos da escola.

> [...] Eles também vão privatizando o nosso currículo, **porque eles determinam o que nós deveríamos executar na escola.** Ainda que seja feita essa resistência, **os mecanismos de controle são muito rigorosos** e é muito difícil e cansativo [...] então, em alguns momentos, a gente vai deixando, vai deixando, e quando a gente vê, está tudo tomado pelas empresas privadas, né? (Sol, 2025. Grifos Próprios).

Se o SEE determina como a profissão deve ser exercida, cabe destacar, com base em Lerner (2004), que a autonomia docente é indissociável da profissão. Porém, em Salvador, os mecanismos de controle promovidos pelo Sistema afastam dos professores a

oportunidade de abordar temas importantes para a formação humana dos estudantes.

> [...] Eu tenho outras demandas para trabalhar com os alunos que não desse currículo prescrito, eu tenho demandas que vão emergindo do diálogo, eu tenho *bullying*, eu tenho questões com droga, sexualidade, questões de violência doméstica, que precisam ser discutidas, mas acaba que não há tempo de que isso entre nas discussões do currículo, porque é preciso dar tempo com aquelas lições que são prescritas e que é preciso dar conta, senão o professor vai ser chamado a atenção, porque não cumpriu e tal e tal, então, há uma interferência direta assim [...] (Sol, 2025).

No âmbito da **oferta** educacional, caracterizada pelo estabelecimento de contratos/convênios/termos entre governos e organizações privadas, observa-se a materialidade via os programas de regularização de fluxo escolar, tais como "Acelera" e "Se liga", do Instituto Ayrton Senna (IAS). E é nesse contexto que percebemos também que a gestão das classes de regulamento de fluxo, é transferida para essa organização. Ambos os programas se definem como auxiliadores do crescimento estudantil, cujo objetivo principal é possibilitar que estudantes progridam para o próximo ano letivo (IAS, 2024), visando aumentar os índices de alfabetização.

Porém, quando vemos a materialidade desses programas e o impacto que causam na escola, pode-se notar que a participação resulta em sobrecarga de trabalho e altera a rotina dos/as professores/as, coordenadores/as e diretores/as da rede, conforme explicita a entrevistada:

> [...] Eles vão induzindo o currículo, né? **A gente acaba perdendo a autonomia em relação ao currículo escolar, porque a gente tem que ter conta de prazos, métodos, recursos, que são impostos** [...] A gente recebe os módulos prontos, a informação do professor é pronta, ele precisa apenas executar (Sol, 2025 Grifos próprios).

Ao analisarmos o aspecto da escolha parental, caracterizado pelas escolas privadas conveniadas, do uso de bolsas de estudos

(*voucher*) (Adrião, 2018), é importante explorar o programa "Pé na escola", citado pela entrevistada. O município de Salvador investe parte do seu orçamento no referido programa que, desde 2019, aloca verba pública para a iniciativa privada, a fim de suprir a falta de vagas na educação infantil na rede pública municipal (Salvador [s.d] a). Compreende-se que esse projeto foi idealizado para coadunar com a primeira meta do Plano Municipal de Educação (PME), que visa "universalizar, até 2016, a Educação Infantil para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta em creches, que visam atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos" (Salvador, 2016).

O programa é caracterizado por comprar vagas em instituições privadas que atendem crianças de 2 a 5 anos de idade com recursos públicos, por meio de convênio firmado anualmente (Santos, Santos, 2023; Araújo, Barbosa, 2024). Previsto na Constituição Federal de 1988, é dever do Estado o compromisso com a educação, que deve agir para garantir uma educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, compreendendo como um direito público subjetivo, ou seja, "um bem inalienável, legalmente confirmado e que garante ao interessado exigir seu cumprimento pelo poder público" (Nascimento; Cury, 2020, p. 688).

Dessa forma, é esperado que o ensino seja ministrado seguindo os princípios de gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, bem como seja facultada a oferta pela iniciativa privada, desde que essa siga as normas gerais da educação nacional e seja autorizada, tendo sua qualidade aferida pelo poder público (Falciano; Nunes, 2023). Porém, é notório que existem diferenças substanciais entre o que é público e privado as quais impactam diretamente nas condições da oferta e qualidade educacional.

Enquanto o público visa garantir à igualdade e à equidade de condições para o acesso e a permanência das crianças na escola, é intrínseco da iniciativa privada objetivar o retorno econômico e financeiro de suas atividades. E é justamente a creche e a pré-escola – o público-alvo do programa Pé na Escola – onde há um dos

maiores custos da educação básica, simultaneamente temos uma parcela mais pobre da população que necessita desses serviços para poder trabalhar (Falciano; Nunes, 2023).

Quando perguntada sobre o processo de privatização nas escolas municipais, a entrevistada teceu críticas ao programa:

> Na escola, a gente abre as vagas, abre a demanda de matrícula e essa demanda, ao invés de gerar as vagas na rede pública, tem sido transferido para a rede privada através de um programa que é o Programa Pé na Escola. Então, a gente tem um esvaziamento da educação infantil na rede pública em favor desse Programa Pé na Escola. [...] então, assim, cada vez mais a gente vê a entrada no mercado privado na educação de Salvador [...] (Sol, 2025).

A rede municipal de Salvador faz, assim, um ataque à educação, movido por uma lógica neoliberal ao social (Brown, 2019). O ataque ao social, pode e deve ser visto como uma forma de desmantelar e depreciar esse Estado, pois o neoliberalismo vê o social como uma ameaça a sua soberania. O esvaziamento de matrículas na educação infantil deve ser encarado como uma das consequências da privatização, como exposto pela entrevistada, os programas do IAS facilitam o processo na educação de Salvador.

INTENSIFICAÇÃO E PRECARIEDADES

Compreendendo trabalho como uma "uma relação social que expressa a forma pela qual os homens produzem sua existência, como o elemento de unidade do técnico e do político, do teórico e prático" (Frigotto, 2010, p. 39), sendo, portanto, uma categoria estabelecedora para a percepção da dinâmica social. Na concepção marxista, o trabalho é uma atividade material, objetiva e humana importante na formação dos sujeitos sociais, sendo uma categoria ontológica (Pontes; Souza, 2018; Pereira; Santos; Nunes, 2022). A reestruturação produtiva do Capital incorporou novos sentidos para o trabalho e introduz a lógica do/a trabalhador/a multifuncional, adaptável e flexível; dessa forma, esse/a passa por "um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à

máxima da mercadorização, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público" (Antunes, 2008, p. 21).

Além disso, ao abordar o contexto das escolas públicas e da intensificação do trabalho dos/as docentes, coordenadoras e diretoras, a intensificação tal como formulada por Dal Rosso (2006), pode ser compreendida como: mais que esforço físico, envolve todas as capacidades do/a trabalhador/a, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente e ou a afetividade despendida.

A reestruturação da profissão docente passou por diversas vertentes, porém vemos que essa reconfiguração também ocorre no avanço das tecnologias educacionais no Brasil (Venco; Seki, 2023). E nesse cenário, os/as professores/as são atingidos/as diretamente pela digitalização da educação. Com base em Apple (1995), percebemos que a intensificação do trabalho tende a desarticular os/as trabalhadores enquanto categoria profissional, assim como na organização do trabalho de forma coletiva e cooperativa, e essas políticas contribuem para esse processo.

Compreendemos que a educação brasileira está passando por uma transformação e adaptação com o uso intensivo da tecnologia em sala de aula. E tal fenômeno muda a maneira com que esse conhecimento é distribuído, consumido e difundido nas escolas e altera a organização e a própria estrutura institucional da educação (Normanha; Aroni, 2025). O uso das plataformas ocupa muito mais do que o trabalho dos/as professores/as, segundo a entrevistada, pois interfere também na vida pessoal e em seus dispositivos particulares, configurando a intensificação do trabalho:

> Ele (o aplicativo) não consegue ser instalado no tablet ou nos instrumentos, nas ferramentas que a escola tem, então ele acaba sendo instalado no nosso privado. [...] Então, assim, são os nossos recursos privados que estão sendo usados, porque os recursos públicos não conseguem disponibilizar aparelhos que funcionem (Sol, 2025).

Outro problema recorrente que causa maior intensificação na rede municipal, é o contrato de temporários. Segundo a entrevistada, na escola em que atua, cerca de 1/3 são profissionais

temporários, professores/as que atuam no Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Esse tipo de contrato é utilizado pela Prefeitura de Salvador e pelo Governo do Estado da Bahia, pois facilita e reduz custos com as contratações de profissionais para diversas áreas, especialmente na educação e em situações emergenciais. Este fundamenta-se na lei estadual nº 6.677 de 26 de setembro de 1994 que designa os/as funcionários/as REDA são "servidores públicos contratados pela Administração Pública direta ou indireta, temporariamente, em hipótese excepcional, para desempenho de função pública, com vínculo regido por legislação especial" (Silva; Oliveira, 2019, p. 93).

Na escola na qual a entrevistada atua, constata-se não haver rotatividade e sim o contrário, os/as professores que são REDA estão na escola há mais de 5 anos com seus contratos sendo renovados**.** Aspecto que comprova a não realização de concursos com vagas em número suficiente para prover os postos de trabalho vagos.

> [...] Hoje eu tenho quase um terço dos professores que são professores contratados. É um número grande de professores contratados pelo regime especial, o Reda, né? E a gente não tinha muito isso na rede, mas como tem muitos anos que não tem concurso, agora a gente tem muitos professores Reda. Inclusive, tenho professores Reda que já cumpriram dois anos, renovou por mais dois, renovou por mais três, já vai fazer seis anos na escola, só em regime especial de contratação (Sol, 2025).

A entrevistada destacou a falta de preparo dos/as contratados/as em caráter temporário, alocados na secretaria, que impacta as atribuições diárias da coordenação pedagógica, com consequente ampliação das horas trabalhadas:

> [...] Mas essa equipe, em geral, é formada por funcionários terceirizados que não têm uma preparação técnica para isso, então eles não sabem algumas respostas, eles não sabem informações básicas, então eles recorrem à coordenação [...], há uma rotatividade muito grande desses funcionários, na rede há uma política de indicação de funcionários, e aí quando tem qualquer problema, nas coligações, esses funcionários saem e entram outros. Então, eu tenho, por exemplo, na equipe da secretaria da escola, pessoas que não

> sabem usar o computador, que não sabem digitar, que não têm uma preparação técnica para elaborar um relatório, um ofício, uma declaração, então acaba que sobrecarrega também com isso (Sol, 2025).

Essas atribuições extras, adicionadas à semana de trabalho, acabam prejudicando o funcionamento da escola e impacta diretamente no fazer pedagógico da escola. A entrevistada constata que existe a semana de trabalho "real" e a "ideal", e que além das incumbências provenientes da secretaria da escola, há uma desconexão entre o pedido pela Secretaria da Educação e o que, de fato, faz sentido para os/as profissionais. Alves e Barbosa (202x?) argumentam que a tecnologia agirá para permitir formas mais sutis de controle e, dessa forma, dificultando a resistência necessária à dominação que a própria impõe. Segundo a entrevistada:

> Outra atividade que demanda muito tempo são as atividades que a secretaria, assim, tem de, que a gente tem chamado, né, **da plataformização da educação, de diferentes plataformas que avaliam a mesma coisa**, que solicitam a mesma informação, só que são diferentes plataformas. [...] Você começa a receber ligações, reclamações, inclusive isso acontece em uma exposição, né? Porque existem os grupos e aí lá, **"ó, sua escola não lançou, qual é o problema? O que é que está acontecendo?"** [...] (Sol, 2025. Grifos Próprios).

Essas situações extrapolam o campo do trabalho, e interferem na vida pessoal e subjetiva dos/as trabalhadores/as. Linhart (2009) e Venco (2025) explicam sobre as precariedades objetiva e subjetiva, e como se observa na educação. A precariedade objetiva se caracteriza pela "fragilidade no contrato, o trabalho desprovido de direito" e a subjetiva "que afeta mesmo aqueles e aquelas que vivenciam a estabilidade no emprego" (Venco, 2025, pg.5). As alterações no trabalho geram, no/a trabalhador/a, sentimentos conflitantes em relação à sua profissão. Trabalho esse, que como constatado na entrevista, é permeado por novas regras, demandas e exigências que mudam e se adaptam com a necessidade exposta pela gestão que exige resultados, fazendo com que a precariedade

subjetiva se torne um dos componentes do trabalho moderno (Linhart, 2014).

Ambas as precariedades estão presentes no ambiente de trabalho da entrevistada. Vemos o exemplo da precariedade objetiva com os contratos dos/as funcionários/as temporários/as, que de acordo com a entrevistada sofrem com alta rotatividade: "na rede há uma política de indicação de funcionários, e aí quando tem qualquer problema, nas coligações, esses funcionários saem e entram outros" (Sol, 2025). Ou seja, existe uma fragilidade nos contratos, a incerteza de continuar trabalhando e o trabalho sem os direitos que outros que exercem a mesma função tem, adicionando a essa questão também a política de indicação que deixa os funcionários incertos se com a troca de gestão eles irão manter seus empregos.

A precariedade subjetiva nesse sentido parece ser um pouco mais sutil nos processos, pois vai agir na subjetividade do/a trabalhador/a, nas entrelinhas. O/a profissional nesse caso tem a sua estabilidade, seus direitos e não sofre com a alta rotatividade, visto que seu vínculo empregatício enquanto estatutário (exemplo da nossa entrevistada) é garantido. Porém, que sofra com as pressões psicológicas, as exigências constantes que sempre mudam e a necessidade de sempre se adaptar a situações sem prévio reparo, como exposto pela entrevistada:

> [...] Você começa a receber ligações, reclamações, inclusive isso acontece em uma exposição, né? Porque existem os grupos e aí lá, **"ó, sua escola não lançou, qual é o problema? O que é que está acontecendo?"** [...] (Sol, 2025. Grifos Próprios).

Linhart (2014) analisa também que as empresas modernas, nesse caso, o nosso alvo de análise, a Secretaria de Educação de Salvador, empregam estratégias que levam à precariedade subjetiva para causar insegurança, ao exigir a excelência e ao avaliá-los/as constantemente. Como exemplificado na fala da entrevistada, o órgão público em tela expõe os colégios e seus resultados, o que gera situações vexatórias, que causam um

sentimento de isolamento, abandono e de insegurança generalizada, feito de forma intencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar que a educação soteropolitana vem sendo privatizada nas três dimensões definidas por Adrião (2018): no currículo, a partir de seu cerceamento com os sistemas estruturados, que são organizados para comprar e difundir um currículo pensado fora da escola pública; na oferta, a partir da compra e venda de vagas, com os *vouchers* do programa Pé na Escola; e na gestão na rede pública, com as demandas vindas de plataformas, aplicativos, cursos de formação e acúmulo de atividades, que acabam promovendo o aumento da burocratização e da carga horária trabalhada.

A privatização na rede municipal de Salvador acarreta, também, a intensificação do trabalho docente, como visto na entrevista realizada, promovendo também uma instabilidade no trabalho das servidoras públicas e das terceirizadas, que ficam reféns de plataformas que avaliam seu trabalho. Tais plataformas aparecem como uma nova demanda na fala da nossa entrevistada; elas consomem tempo do trabalho pedagógico ao promover uma maior burocratização.

O município de Salvador passa há 12 anos por governos sucessivos que agem para realizar voltados à manutenção de uma lógica tecnicista, que age para promover o processo de burocratização do trabalho pedagógico, aprofundando-se na mesma proporção em que as condições de trabalho são precarizadas.

A educação da rede municipal em Salvador carece de maior estabilidade e valorização profissional. Apesar das adversidades, os/as trabalhadores/as da educação seguem comprometidos/as com a qualidade do ensino, mesmo diante das adversidades, as trabalhadoras e trabalhadores buscam fazer o melhor pela sua instituição. Linhart (2014) ao descrever as precariedades subjetiva e

objetiva pensava no trabalho moderno, se a subjetiva age na promoção de um sentimento de insegurança generalizada no local de trabalho, levando esse/a trabalhador/a a se sentir mal com seu trabalho e com suas condições de trabalho, a objetiva atua sobre o contrato e jornada de trabalho instáveis. Observar esses dois aspectos na educação soteropolitana amedronta, pois a intensificação culmina em uma precariedade e desgaste do/a trabalhador/a. Para que as escolas cumpram seu papel social, é urgente garantir melhores condições de trabalho, visto que elas são fundamentais para o desenvolvimento da população e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios da educação básica. *In* MARINGONI, G. (Org.). **O negócio da educação**. São Paulo: Olho D'água e Fapesp. 2017. p 129-144.

ADRIÃO, T. **Dimensões da privatização da educação básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília, DF: ANPAE, 2022. E-book.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas de privatização no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2018. p 8-28. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf. Acesso em: 12 de dez. de 2025

APPLE, M. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, D. S. C. **A privatização da educação infantil e a expansão da oferta: um diagnóstico sobre os impactos do projeto Pé na Escola em Salvador-BA**. Orientador: César Barbosa. 2024.166 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias

Aplicadas à Educação) –Departamento de Educação (DEDC), Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2024

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 05 maio de 2026.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo a ascensão da política antidemocrática no ocidente,** traduzido por Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. - São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CROSO, C.; MAGALHÃES, G. M. Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: Tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino**. Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 17–33, jan. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/MBjSzsT8hKZvP3VN3hHFvtn/?format=html&lang=pt. Acesso em: 12 de dez. de 2025

DANTAS, P. F. "Surf" nas ondas do tempo: do carlismo histórico ao carlismo pós carlista. **Caderno CRH**, v. 16, n. 39, 2003.

EDWARDS, B.; HALL, S.. Escolas charter: gestão de professores e aquisição de recursos na Colômbia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 442–468, abr. 2017. Disponíve em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 maio 2026.

FALCIANO, B. T.; NUNES, M. F. R. Qual é o valor de uma educação infantil de qualidade**? Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 39, e38435, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3632. Acesso em: 5 maio 2026.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Se Liga e Acelera**: Programas de correção de fluxo do Instituto Ayrton Senna têm resultados positivos em Natal-RN 18 mar. 2024. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/programas-se-liga-acelera-ayrton-senna-educacao-natal-rn/. Acesso em: 18 jul. 2025.

LERNER, D. A leitura profissional. *In*: CARDOSO, Beatriz. (org.). **Ensinar:** Tarefa para profissionais. Rio de Janeiro; Record, 2004.

LINHART, D**.** Modernização e precarização da vida no trabalho. *In:* ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. SP**.** Boitempo Editorial, 2014.

NORMANHA, R.; ARONI, R. Educação 4.0: Reforma do ensino médio e precarização docente na era digital. **Revista Ciências do trabalho**. No 27. Maio de 2025. Disponível em: https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/454. Acesso em: 11 de dez. de 2025

SALVADOR, **Creches e Escolas Comunitárias Parceiras**. [s.d.]. Disponível em http://educacao3.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/creche-e-escolas-parceiras. Acesso em: 18 jul. 2025.

SALVADOR, **Projeto Pé na Escola**. [s.d.] disponível em http://educacao3.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/pe-na-escola/. Acesso em: 18 jul. 2025.

SALVADOR. **Decreto nº 30.734, de 19 de dezembro de 2018**. Regulamenta a Lei Municipal nº 9.410, de 14 de dezembro de 2018, que institui o Projeto Pé na Escola, destinado ao atendimento de crianças na faixa etária de 6 meses a 5 anos e dá outras providências. Salvador, BA, 2018. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2018/3074/30734/decreto-n-30734- 2018-regulamenta-a-lei-municipal-n-9410-de-14-de-dezembro-de-2018-que-institui-o- projeto-pe-na-escola-destinado-ao-atendimento-de-criancas-na-faixa-etaria-de-6-meses-a-5- anos-e-da-outras-providencias. Acesso em: 21 jul. 2025.

SALVADOR. **Metas do Plano Municipal de Educação de Salvador devem ser cumpridas em dez anos**. 2016. Disponível em http://educacao3.salvador.ba.gov.br/clipping-educacao/metas-do-plano-municipal-de-educacao-de-salvador-devem-ser-cumpridas-em-dez-anos/ Acesso em: 21 jul. 2025.

SANTOS, M. O.; SANTOS, R. G. Privatização da Educação Infantil: análise do projeto Pé na Escola no município de Salvador-Bahia. **Revista Poíesis**, Tubarão, v. 17, n. 31, p. 139-157, jan./jun. 2023. ISSN 2179-2534. DOI: https://doi.org/10.59306/poiesis.v17e312023139-157. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/19986/13493. Acesso em: 6 maio 2026.

SILVA JUNIOR, J. A.; OLIVEIRA, I. F. A contratação em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e seu impacto nas condições de trabalho docente: o caso dos professores do Estado da Bahia. RBSD – **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, v. 6, n. 1, p. 86-105, jan./abr. 2019. Disponível em: https://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/view/288. Acesso em: 6 maio 2026.

SOUZA, D. S. **Nós na Rede** - formação continuada na perspectiva do Coletivo de Coordenadores Pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

VENCO, S. Obscura claridade no trabalho docente: debates teóricos e empíricos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 45, e289487, 2025. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fMtk4wCZDQmc95q4zj6h5gB/?format=html&lang=pt. Acesso em: 14 de dez. de 2025

VENCO, S.; SEKI, A. K. A docência à deriva: entre a tecnologia do futuro e a precariedade do presente. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/16490. Acesso em: 14 de dez. de 2025

PLATAFORMAS DIGITAIS DE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIAS EMBARCADAS: NOVAS PROBLEMATIZAÇÕES.

Jonatan de Santana Miranda Amorim[1]
Cláudio de Lira Santos Júnior [2]

RESUMO

Este trabalho destina-se a refletir em que medida o conhecimento dos/as professores/as a respeito do campo das teorias e concepções pedagógicas pode contribuir, ou não, para o aumento da criticidade sobre o uso das plataformas digitais da educação como procedimento didático prioritário do ensino. Partimos da premissa de que, uma das várias determinações que podem contribuir para o desvelamento da problemática da plataformização na educação é a compreensão de que nestas estão embutidas teorias pedagógicas carregadas da ideologia neoliberal que impulsionam tanto o ensino, quanto a aprendizagem em direção a uma formação passiva e alienante. O primeiro aspecto a ser levantado é uma breve reflexão sobre a relação entre teorias pedagógicas hegemônicas e o possível papel que resguardam tanto no atual estágio do capitalismo quanto na vinculação com plataformas digitais de educação. O tópico seguinte será destinado a necessária reflexão sobre como o uso indiscriminado das plataformas digitais de educação pode impactar não apenas nas condições de trabalho do professor, mas também na forma como o conteúdo é trabalhado nas salas de aula e na qualidade deste conteúdo trabalhado. O tópico que antecede a conclusão apresentará elementos de entrevistas com

[1] Especialista em Educação Digital, UNEB, e em Pedagogia Histórico-Crítica para escolas do Campo, UFBA. Professor da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Mestrando do PGEDU-FACED UFBA. http://lattes.cnpq.br/2289219035269545

[2] Docente da Graduação e Pós-graduação em Educação da Faced UFBA. https://lattes.cnpq.br/0252424542941095

professoras da rede pública municipal de Salvador que dialogam com aspectos discutidos no texto.

Palavras-chave: plataformização da educação; pedagogia-histórico crítica; AVA Inteligente Salvador.

INTRODUÇÃO

Para Adrião e Domiciano (2020) o uso de plataformas digitais de educação aumentou expressivamente no período da pandemia de Covid-19, sob a justificativa de garantia do acesso à educação por meio do ensino remoto. Em Salvador, observa-se o mesmo fluxo, pois no final de 2022 foi apresentada pela Secretaria Municipal de Educação - SMED o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Inteligente Salvador, uma plataforma digital projetada, segundo os gestores municipais, para reduzir os impactos causados pelo afastamento dos/as estudantes da escolarização durante a pandemia e para promover avanços na qualidade de ensino da capital baiana (Salvador, 2022).

Ao verificarmos a implantação de plataformas digitais no contexto da educação em outras regiões do Brasil, torna-se manifesta sua integração ao movimento de plataformização e mercantilização do processo educacional (Adrião; Domiciano, 2020) e (Garcia; Adrião, 2023). As autoras, assim como Venco e Seki (2023), destacam em suas pesquisas a necessidade de estudos a respeito de como este movimento altera o trabalho pedagógico, ao impactar no aumento da degradação das condições de trabalho e na intensificação das horas trabalhadas, por compor um complexo e violento cenário de privatização do ensino público e ampliação da exploração da força de trabalho docente.

Os estudos de Saviani (2013; 2019) e Duarte (2001), apesar de não tratarem diretamente da questão, carregam determinações sobre a educação que proporcionam a percepção do problema por outra perspectiva: a crítica do fetiche da sociedade do conhecimento e a influência das concepções pedagógicas

hegemônicas que se aliam às plataformas para a formação da força de trabalho sintonizada com os interesses do neoliberalismo.

O objetivo do presente trabalho é avaliar em que medida o conhecimento dos/as professores/as a respeito do campo das teorias e concepções pedagógicas pode contribuir, ou não, para o aumento da criticidade sobre o uso das plataformas digitais da educação como procedimento didático prioritário do ensino. Esta pesquisa parte da premissa de que uma das várias determinações que podem contribuir para o desvelamento da problemática da plataformização é a compreensão de que nessas estão embarcadas teorias pedagógicas carregadas da ideologia neoliberal que impulsionam tanto o ensino, quanto a aprendizagem em direção a uma formação passiva, individualizante e menos humanizadora.

O texto organiza-se em três tópicos: O primeiro aspecto a ser levantado é uma breve reflexão sobre a relação entre teorias pedagógicas hegemônicas e o possível papel que resguardam tanto no atual estágio do capitalismo quanto na vinculação com plataformas digitais de educação; O tópico seguinte será destinado a necessária reflexão sobre como o uso indiscriminado das plataformas digitais de educação pode impactar não apenas nas condições de trabalho do professor, mas também na forma como o conteúdo é trabalhado nas salas de aula e na qualidade deste conteúdo trabalhado No terceiro tópico analisaremos duas entrevistas realizadas com professoras da rede de educação soteropolitana e sua relação com a plataforma AVA Inteligente Salvador.

NEOLIBERALISMO E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

O Neoliberalismo é questão central nos estudos de Freitas (2018) e Saviani (2019) para se entender a relação entre a mudança das bases produtivas ocorridas nas década de 1970 e 1980, e a decorrente reorientação das concepções de educação que operam tanto nas formações escolares, quanto nas formações de professores/as. Para o primeiro autor, o Neoliberalismo é a

manifestação da restruturação do Capitalismo a partir da crise do petróleo nos anos 70 que impulsionou uma reorganização mundial da direita que combinava "o liberalismo econômico (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com autoritarismo social" (Freitas, 2018, p.13). Os efeitos dessa crise se fazem sentir até os dias atuais, com regressão de democracias, avanço da extrema direita em todo o mundo, guerras e um profundo ataque aos direitos trabalhistas duramente conquistados.

Os dois autores concordam que se pretendeu com o Neoliberalismo o abandono da ideia de bem-estar social e o retorno ao Estado mínimo, mais precisamente, com os governos atuando cada vez menos, numa economia altamente aberta e à mercê dos interesses do mercado (Freitas, 2018; Saviani, 2019). Nesse sentido, a privatização dos serviços públicos é um dos alvos privilegiados para se conseguir o equilíbrio fiscal e alta eficiência (Garcia e Adrião, 2023). Neste ponto, neoliberalismo e educação se cruzam, tanto para a formação de sujeitos aptos a atuar nesse novo contexto, quanto para garantir que o Estado tenha menos, ou nenhuma, incidência sobre a formação. Vigora então um desvio nas ideias pedagógicas, que assumem o discurso neoliberal, conferindo ao Estado uma ineficiência e assumindo a necessidade de adaptação de suas bases para o novo projeto em curso (Saviani, 2019).

A educação, a escola e o trabalho pedagógico moldados pelo Neoliberalismo, colaboram com a responsabilização do sujeito pela sua autoformação e adaptação à fugacidade do mercado de trabalho, se aproximando mais do treinamento disfarçado em construção do conhecimento (Saviani, 2019). O trabalho educativo se afastaria da sua finalidade que, para esta pesquisa, se alinha com aquela defendida por Saviani (2013, p.13) e pela Pedagogia Histórico Crítica (PHC), que é a de "produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens". Essa produção exige a transmissão estruturada dos conteúdos clássicos, sendo responsável, segundo Martins (2013), pela formação das funções psíquicas superiores e pela qualificação da formação subjetiva da realidade

objetiva que permite ao ser humano um agir de forma devidamente orientado na realidade concreta.

Para entender o trabalho educativo, quando em análise das possíveis afetações sofridas na implantação de plataformas digitais de educação, é importante retomar os apontamentos de Saviani (2013), que, em conformidade com as proposições marxistas, revelam a educação como trabalho não material, em que o produto não se separa do produtor[3]. O ato de ensinar, como parte deste trabalho educativo, não pode prescindir do/a professor/a e da presença do/a aluno/a. É a mediação do professor, isto é, a atuação profissional direta com o/a estudante que possibilitará que este/a se aproprie da cultura humana. Então, se esse trabalho passa a ser mediado pelas tecnologias e, em especial, por plataformas digitais que transferem a aula para o ambiente virtual, faz-se necessário analisar os impactos na relação produtor-produto. Ou seja, a educação deixaria de ser um produto das mediações humanas para o processo de humanização plena dos sujeitos, e passaria a produto que se separa de quem a faz, tal como um sapato se separa do sapateiro e pode ser vendido por outro sujeito. A educação e o ensino, portanto, são reforçados pelo uso indiscriminado das plataformas digitais como mercadoria.

No campo da discussão das ideias pedagógicas, encontra-se a fundamentação necessária para entendimento das práticas educativas (Saviani, 2019) e, portanto, fio a ser seguido para entendimento de como a análise das práticas pedagógicas de determinados grupos revelam suas fundamentações teóricas, ideológicas e políticas. Para tal, é necessário compreensão e distinção elucidativa entre as pedagogias hegemônicas que estão vinculadas ao neoliberalismo, integrantes do que Newton Duarte (2001) conceituou como Pedagogias do Aprender a Aprender, e

[3] Para Saviani (2013) o trabalho educativo reflete o trabalho de transformação da natureza a partir da produção de símbolos, ideias e conhecimentos que se organizam e compõem a cultura humana. Estes elementos precisam ser assimilados pelos alunos justamente para compreensão das objetivações que os aproximem cada vez mais da humanidade construída histórica e coletivamente.

aquelas cujo arsenal teórico se constitui em ferramentas necessárias à transformação da função social da educação, chamadas de revolucionárias (Saviani, 2019).

Duarte (2001) desenvolveu importante pesquisa, na qual apresentou e categorizou o que seriam as pedagogias do aprender a aprender. Segundo o autor, este lema seria como uma espécie de guarda-chuva que integra "ideários pedagógicos normalmente vistos por boa parte dos educadores brasileiros como ideários pertencentes a universos distintos" (Duarte, 2001, p.36). São destacadas, assim, a pedagogia das competências, o neoconstrutivismo, retorno ao escolanovismo, os estudos na linha do "professor reflexivo", que estão ligados ao Relatório Jacques Delors, da comissão internacional da UNESCO feito na década de 1990. Estas teorias pedagógicas dão sustentação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se desdobram por referenciais e currículos para todo o Brasil. Dentre as análises do autor sobre as Pedagogias do Aprender a Aprender, destacamos o ponto sobre uma:

> hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (Duarte, 2001, p. 36).

Este é um importante aspecto que revela a centralidade do processo educativo nos/as alunos/as - questão presente nas pedagogias hegemônicas - e o posicionamento do/a professor/a num lugar adjunto, desqualificando-o/a, muitas vezes, como facilitador/motivador/a do processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de reconfiguração dialoga com o já posto perigo do entendimento da educação como produto que se separa do produtor, que assume contornos de mercadoria, sob a justificativa que poderia ser mediada por tecnologias digitais de educação.

Duarte (2001) já se posiciona contrário aos princípios apresentados e revela seu compromisso com uma pedagogia que

priorize a educação escolar por meio do ensino direto e intencional dos conteúdos clássicos social e historicamente elaborados pelo conjunto da humanidade. O conjunto da sua obra nos permite afirmar que esta teoria pedagógica é a PHC.

PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO, PLATAFORMAS DIGITAIS DE EDUCAÇ E A PRÁTICA EDUCATIVA.

No que diz respeito à recente vinculação do trabalho do professor às plataformas digitais de educação, observa-se uma crescente influência das *bigtechs* no setor público, o que caracteriza uma das frentes de privatização da educação pública, por meio da transferência de recursos e gestão do público para o privado, esse modelo impõe sobre o trabalho pedagógico adaptações e reconfigurações que, na base, desqualificam o magistério e retroalimentam a estrutura de dominação burguesa (Adrião; Domiciano, 2020; Garcia; Adrião, 2023).

Para melhor entendimento da questão, no entanto, é necessário compreender como os estudos de Adrião (2018) colaboram para a caracterização das formas de privatização contemporâneas a que está submetida a educação pública. A autora identifica três dimensões, são elas: oferta, gestão e currículo. Em síntese, a oferta diz respeito à transferência de dinheiro público para entidades privadas de educação que disponibilizam o ensino diretamente para estudantes, via subsídios ou parcerias diretas; a gestão relaciona-se à compra de pacotes das entidades privadas para administrarem a escola, ou mesmo a gestão da rede de ensino; e currículo, basicamente reflete a aquisição de material pedagógico, em formato digital ou não, e que vão influenciar na direção do ensino e da aprendizagem nas escolas. Entendemos que neste último formato, é que incidem de forma mais evidente, mas não exclusivamente, as plataformas digitais de educação que são objeto de interesse para este estudo.

Observa-se que ao longo das últimas duas décadas a relação entre plataformização da educação e as condições de trabalho dos

docentes, tem sido alvo de consistentes estudos, sobretudo no campo da sociologia do trabalho. Um exemplo é o relato de Garcia e Adrião (2023) sobre a possível ampliação das horas trabalhadas por professores que precisam se adaptar às ferramentas, realizar gravações, propor atividades que, na teoria, evitariam o retrabalho à medida que ficariam gravadas no sistema para reuso, mas que na prática ampliam as horas de trabalho não remunerado. Estes estudos ajudam no enriquecimento de determinações sobre o objeto.

Para a pesquisa aqui apresentada, considera-se que identificar o avanço da privatização da educação sobre o campo do currículo é um passo importante, porque permite a projeção do foco da investigação para o campo do trato com o conhecimento, ou seja, centraliza como os processos de seleção, organização, dosagem e transmissão dos conteúdos, assim como as formulações do campo da metodologia e da didática do ensino estão sendo atacados pelo Neoliberalismo. Abre-se assim um outro flanco de estudos que permite a análise de outras determinações sobre a relação plataformização e prática educativa.

Nesta direção, Garcia e Adrião (2023) alertam, ainda, que o protagonismo da ação do trabalho no uso das plataformas digitais, passaria para as ferramentas e quem as controla, influenciando inevitavelmente na gestão dos processos pedagógicos. Em suas análises focadas nas *bigtechs*, são tomadas como exemplo a impossibilidade de atribuição de notas não numeradas na plataforma Google, o que implicaria numa padronização e engessamento da concepção de avaliação e, no limite, interferem na metodologia e na didática do trabalho. Assim, "as funcionalidades disponíveis exigem a adequação da proposta de trabalho ao formato por meio do qual são apresentados" (Garcia; Adrião, 2023, p. 96).

Venco e Seki (2023) reforçam a crítica ao uso destas ferramentas como possível solução para todos os problemas da educação. Conforme explicam os autores, esta percepção contribui para o alheamento da complexa relação entre educação e sociedade em que se insere, ao contribuir para análises equivocadas dos

atores envolvidos no processo de transformação social, ou seja, há um perigo que:

> estas tecnologias sejam incorporadas e generalizadas sem a necessária reflexão e debate público sobre os fundamentos mesmos das concepções subjacentes nos diversos dispositivos, aparelhos, programas e plataformas digitais que estão sendo trazidas, velozmente, ao campo do trabalho educativo. E, neste sentido, a análise crítica das tecnologias educacionais digitais é um dever democrático (Venco; Seki, 2023, p. 10).

Necessário observar em que sentido o uso destas tecnologias pode contribuir ou conflitar como o desenvolvimento do currículo escolar e a formação consistente da classe trabalhadora. Assim como é urgente que a sociedade, em especial profissionais da educação, analisem criticamente a integração destas tecnologias com aquilo que é proposto no projeto pedagógico e as bases teóricas que as sustentam. Neste ponto, ambos apresentam importante colaboração a respeito de como as teorias estariam estruturando as plataformas digitais:

> No que diz respeito especificamente às tecnologias educacionais, é importante destacar, neste sentido, que estas elas são portadoras de práticas, concepções pedagógicas, pressuposições sobre o que é a criança e o jovem ou, ainda, sobre como estes aprendem e interagem no mundo. Todos os artefatos, portanto, são elementos de mediações que realizam concepções e posições teórico-políticas em atividade. Assim, sem a devida reflexão sobre as concepções subjacentes às EdTechs, como se tais plataformas e tecnologias fossem neutras ou inertes, é possível que sua incorporação às práticas em salas de aulas seja realizada ao arrepio das concepções educacionais e curriculares construídas pelas redes e escolas (Venco; Seki, 2023, p. 11).

A adesão por parte dos educadores e educadoras no município de Salvador à plataforma AVA ou a qualquer outra plataforma usada na rede, desprovida de análise crítica e das concepções e teorias pedagógicas que lhes dão algum tipo de sustentação, pode impactar numa reorganização das prioridades de ensino, dificultando aquilo que Saviani (2013) considera como

imprescindível para a formação escolar: o ensino dos conteúdos clássicos. Assim o que é principal, a transmissão destes conteúdos, seria colocado como secundário, havendo o perigo de se colocar como prioridade a eficiência no uso das ferramentas, elevando o risco de tornar este aspecto o critério mais relevante inclusive para avaliação de professores/as e estudantes (Oliveira, 2016).

A formulação de diálogos entre teóricos como Teise Garcia e Theresa Adrião (2023), Luiz Carlos de Freitas (2018) e Dermeval Saviani (2019) pode revelar interligações entre as plataformas digitais educacionais implantadas em Salvador e outras regiões do Brasil, as reformas empresariais na educação, o movimento neoliberal, assim como a descaracterização e desvalorização do trabalho pedagógico, que tende a moldar novas práticas pedagógicas menos comprometidas com a humanização plena dos sujeitos e mais alinhadas à necessidade de reestruturação da força de trabalho para o capital, o que vem sendo demonstrado pelos fatos, e denunciado pelos sindicatos de trabalhadores/as da educação, por um conjunto de pesquisas e artigos como os publicados em dossiê sobre a obra de Dermeval Saviani (MARXISMO21, 2021), bem como no dossiê sobre a Pedagogia histórico-crítica (MARXISMO21, 2023).

RACIONALIDADE TECNOLÓGICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O roteiro que orientou as entrevistas foi organizado em 5 eixos: caracterização pessoal; trajetória de profissionalização; trabalho; concepções pedagógicas e sua relação com recursos didáticos e tecnológicos; uso e entendimento sobre plataformas digitais de educação

Foram entrevistadas duas profissionais de etapas diferentes da educação básica[4]. A entrevistada 01 atua na função de vice-diretora

[4] As entrevistas foram realizadas como atividade formativa feitas em escola da Rede Municipal de Salvador no dia 22/07/2025 no horário das 9h40 às 10h40 e

e de professora do Grupo 4 da educação infantil. Já a entrevista 02 dedicava suas 40 horas de trabalho a duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental I, anos iniciais. As duas possuíam vínculo efetivo com a prefeitura de Salvador desde 2015 e 2016 respectivamente, e em alguma medida já haviam se relacionado com algumas das plataformas digitais de educação disponibilizadas pelo município. As entrevistas duraram em média 01 hora. Abaixo seguem algumas das reflexões que permeiam o tema deste trabalho.

Quando perguntadas sobre o interesse a respeito do campo das concepções e teorias pedagógicas, ambas sinalizam a relevância do tema para suas atuações, mas revelaram que a intensa demanda de trabalho impede que permaneçam se atualizando. A entrevistada 01 apontou que percebe "um certo apagamento dos aspectos teóricos em sua prática por conta da distância da prática atual com a formação inicial". Esta mesma entrevistada, quando perguntada sobre as teorias pedagógicas que fundamentariam o seu trabalho, respondeu que os estudos de Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon, são importantes para a sua atuação. Demonstrou assim a relevância de teorias da psicologia do desenvolvimento infantil que fundamentam o trabalho em determinadas concepções pedagógicas, mas não soube precisar qual, ou quais concepções pedagógica ela estaria filiada, A mesma pergunta feita para a entrevista 02 retornou outro aspecto interessante para esta pesquisa, que demonstra um conflito teórico no campo ainda da psicologia do desenvolvimento, ao unir a Psicologia Histórico Cultural da escola de Vygotsky e o Psicologia Genética de Piaget como se fossem uma coisa só. Ainda por este caso é possível verificar que teorias pedagógicas estão sendo equivocadamente tomadas na percepção das educadoras, como a psicologia do desenvolvimento infantil que as sustentam.

10h50 às 11h50 na sala dos professores com gravação de áudio via celular. Ainda que estatisticamente não sejam representativas, fornecem elementos importantes para pensarmos o problema enfrentado nesse texto.

Quando questionadas sobre a possibilidade de identificação das teorias que embasam o trabalho proposto pela rede municipal, elas apontam a sua percepção sobre o conteúdo das formações continuadas ofertadas pelo município, descrevendo-as como engajadas no processo de formação da criança com a preocupação de vê-las como seres plenos em sua infância e não como algo em potencial para o futuro, aspecto este tomado como um ponto positivo por elas. As duas, a princípio, não fazem menção ao referencial teórico construído em 2016 pelo município, conhecido como "Nossa Rede".

Sobre o uso das plataformas digitais, a entrevistada 01 aponta que não usa AVA ou outra plataforma com alunos/as da educação infantil, apesar do tema já ter sido discutido em alguns encontros de formação continuada. Porém, relata que quando foi necessário o uso para atividade relacionado ao Programa Aprender Mais[5], com crianças de outra faixa etária, utilizou a ferramenta AVA e de imediato notou a vinculação dela com as proposições da BNCC.

A segunda entrevistada, no uso do AVA, tem encontrado apoio que considera adequado justamente para a preparação dos/as estudantes para avaliações externas como o PROSA[6]. Entretanto, destaca o desconforto com o uso da tecnologia em razão do tempo necessário para aprender o seu manuseio.

Em geral foi possível observar que ambas consideravam a ferramenta AVA interessante do ponto de vista de automatização de algumas tarefas, mas questionavam o tempo dedicado ao seu uso, a dificuldade com a conexão dos equipamentos à internet e o dinheiro gasto pela Prefeitura na compra destas ferramentas. Importante

[5] Programa que visa oferecer aulas e atividades aos sábados, com objetivo de fortalecer o aprendizado dos estudantes contemplando crianças do 5º e 9º ano em sua preparação para as avaliações ligadas ao SAEB. Para mais acessar http://educacao3.salvador.ba.gov.br/aprender-vai-fortalecer-aprendizado-de-56-mil-estudantes-da-red:e-municipal-de-ensino-em-2024/

[6] Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Salvador. Para mais acessar: https://avaliacaoemonitoramentosalvador.caeddigital.net/#!/pagina-inicial

destacar que estas últimas duas pontuações não faziam parte do roteiro, mas surgiram de forma espontânea nas duas entrevistas.

Ambas não responderam de forma precisa sobre a compreensão entre as tecnologias usadas e as teorias pedagógicas que as sustentam. A entrevistada 02 fez críticas à não neutralidade das tecnologias, mas não aprofundou esta questão. De forma similar a primeira entrevistada registrou que possivelmente havia algum tipo de relação entre tecnologia e concepção pedagógica, mas não tinha argumentos em função do pouco uso.

A partir das entrevistas é possível destacar dois principais pontos como possíveis tendências, que exigem verificação mais ampla e com uma população mais representativa da rede. De toda sorte, expressam possibilidades que merecem uma análise: o primeiro é que o uso das plataformas digitais no município de Salvador ainda não faz parte da dinâmica de todas as professoras. Elas relataram que nas escolas em que atuam, ainda existem professores/as que nunca logaram nas plataformas. Este aspecto se mostra como uma particularidade do uso em Salvador que diverge de como em outros estados o uso das plataformas tem se intensificado a tal ponto que profissionais são obrigados a usarem sob ameaça de punição em forma de corte de salário[7]. Salvador ainda tem como estratégia a premiação para impulsionar o uso e mostra-se relevante verificar se existe alguma aproximação das estratégias usadas em Salvador e aquelas observadas em estados como São Paulo e Paraná, onde as plataformas digitais de educação já se apresentam como um problema de alta complexidade para o entendimento da privatização no setor público.

O segundo ponto que chama atenção é o fato de que, apesar de considerarem a não neutralidade das tecnologias e a possível vinculação destas com práticas de treinamento dos/as

[7] Ver matéria de Ana Luiza Basílio na Carta Capital, sobre a greve de professores de São Paulo contra plataformas impostas por Tarcísio e Feder. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contra-plataformas-impostas-por-tarcisio-e-feder/. Acesso em: 05 set. 2026.

educandos/as para avaliações externas, falta aos e as professores/as a apropriação clara sobre o conceito das concepções pedagógicas e teorias que embasam seus trabalhos e o trabalho da rede. Este tipo de compreensão poderia qualificar essa identificação da não neutralidade das tecnologias e instrumentalizar melhor as professoras e professores do município para o uso crítico ou mesmo para a resistência ativa frente ao avanço destas ferramentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas entrevistas, aliadas às reflexões levantadas nos primeiros tópicos, apresentam o currículo como campo de interesse dos defensores do neoliberalismo. O processo de privatização das escolas submetendo-as aos interesses privados, seja quanto ao rebaixamento dos conteúdos via plataformas digitais de educação ou ao predomínio das pedagogias do aprender a aprender, e a desqualificação do trabalho docente, acabam por servir a formação de crianças e jovens com menor capacidade de compreensão da realidade, o que pode impactar negativamente na vida dessas pessoas. Outro aspecto que salta aos olhos é a não priorização do trabalho pedagógico crítico com potencial humanizador. O projeto de formação da rede municipal de Salvador exige uma análise mais detalhada, mas há indícios que expressam prioridades distintas daquelas defendidas historicamente pelos pesquisadores/as alinhados à Pedagogia histórico-crítica tais como a garantia do máximo desenvolvimento possível nas condições objetivas existentes, como condição para formar sujeitos críticos, dispostos a enfrentar os problemas de nosso tempo, inclusive a luta por uma sociedade sem exploração e sem explorados.

Se para manutenção da ideologia burguesa, como afirma Saviani (2019) é necessário o domínio ideológico da escola para sua reprodução, faz-se necessário o entendimento de como a escola, mesmo dentro deste modo de produção da vida, pode ser usada por profissionais comprometidas/os com a formação da classe

trabalhadora, e podem usá-la para a transformação das condições materiais de vida.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf. Acesso em: 5 maio 2026.

ADRIÃO, T; DOMICIANO, C. A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Retratos Da Escola**, 14 (30), 668–684. 2020. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223. Acesso em: 5 maio 2026.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. 2001. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/c033b42d-be61-4d60-8d17-e7357543fcb1. Acesso em: 5 maio 2026.

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

GARCIA, T.; ADRIÃO, T. Privatização da gestão escolar no Brasil: controle digital e interesses corporativos. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 27(1), 81-102. 2023. Disponível em https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/26245. Acesso em 05/09/2024.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Autores Associados: Campinas, 2013.

MARXISMO21. **Dermeval Saviani, um marxista da educação**. [S. l.], 23 abr. 2021. Disponível em: https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/ Acesso em: 19 mar. 2026

MARXISMO21. **Pedagogia Histórico-Crítica**. [S. l.], 19 out. 2023. Disponível em: https://marxismo21.org/pedagogia-historico-critica/. Acesso em: 19 mar. 2026

OLIVEIRA; F. T. de. Apontamentos sobre a tecnologia em Herbert Marcuse. **PRIMORDIUM**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 155-172, jul./dez. 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/primordium/article/view/39059. Acesso em: 6 maio 2026.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Plataforma inteligente reforça aprendizagem na rede municipal de ensino**. 2022. Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/plataforma-inteligente-reforca-aprendizagem-na-rede-municipal-de-ensino/. Acesso em: 05 set. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VENCO, S.; SEKI, A. K. A docência à deriva: entre a tecnologia do futuro e a precariedade do presente. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e16490, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16490. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/16490. Acesso em: 5 maio. 2026.

AS IMPLICAÇÕES DA PLATAFORMIZAÇÃO NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Yasmin dos Santos Silva[1]

RESUMO

O estudo desenvolvido neste capítulo busca compreender as implicações da plataformização no trabalho pedagógico de uma professora alfabetizadora. O objetivo da pesquisa foi analisar como ocorre esse processo no contexto da prática pedagógica. Para isso, realizou-se uma entrevista com uma professora da Rede Municipal da Prefeitura de Salvador, cujos relatos foram analisados à luz de bibliografias relevantes e atuais relacionadas à temática. A análise das falas aponta para um projeto educacional reducionista, com forte tendência de privatização da educação pública por meio do uso de plataformas digitais. Conclui-se que a utilização de aplicativos, plataformas educacionais e materiais didáticos padronizados têm caráter de privatização e padronização do ensino, gerando implicações significativas no trabalho pedagógico de professores alfabetizadores.

Palavras-Chave: plataformização; alfabetização; trabalho pedagógico.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Educação brasileira vem sofrendo modificações por meio de propostas que surgem como promessas de "soluções" para desafios sociais, chamadas de "inovações"

[1] Professora da educação básica, licenciada em Letras- Português e Pedagogia. Atualmente, estou como Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

pedagógicas e de "avanços" como, por exemplo, o uso de plataformas educacionais em sala de aula. Compreende-se a utilização de plataformas digitais na educação como um fenômeno social, alterando o modo como o conhecimento vem sendo produzido e também a sua finalidade (Normanha; Aroni, 2025). Sendo assim, procura-se, no presente documento, refletir sobre a atuação do professor alfabetizador, que possui um papel essencial de integrar a apropriação do sistema de escrita alfabética ao uso da língua escrita nas práticas sociais (Goulart, 2025; Soares, 2022), no cenário educacional brasileiro atual, ao considerar as novas formas de comunicação da atualidade que emergem de contextos digitais. Para isso, pretende-se, como objetivo principal deste texto, analisar como tem ocorrido as implicações da plataformização no trabalho pedagógico de uma professora alfabetizadora.

Para contemplar esse objetivo, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com uma professora da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), que leciona no 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, licenciada em Pedagogia, com especialização em Alfabetização e em Tutoria em Educação à Distância. Busca-se analisar criticamente a entrevista à luz da bibliografia atual e relevante sobre a temática.

USO DAS PLATAFORMAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Primeiramente, procurou-se compreender como tem ocorrido o uso das plataformas no contexto da escola em que a professora atua. Ela relatou que utiliza a plataforma da *Tech4kids*, que tem por objetivo desenvolver noções de programação nos/as estudantes, uma vez por semana. Essa plataforma tem o formato de trilha e a cada ano o professor dá segmento ao trabalho realizado no ano anterior.

A *Tech4kids* é uma empresa de tecnologia, com sede em São Paulo, fundada em 2020, que atua dentro de escolas públicas, com foco no Ensino Fundamental Anos Iniciais. A trilha de aprendizagem proposta pelo jogo foi desenvolvida originalmente em Portugal e adaptada para o Brasil. A implementação piloto

ocorreu no município de Salvador em 2020/2021 em 20 escolas municipais, com cerca de três mil alunos. Essa plataforma tem como principal meta desenvolver habilidades de programação.

Outra plataforma utilizada pela docente, porém de modo mais eventual, é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que possibilita a criação de jogos e de atividades digitais para os estudantes.

Por meio desse relato inicial, revela-se uma ênfase dada ao ensino de programação desde o início da vida escolar. Esse objetivo de aprendizagem é destaque na Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída em 2023, no eixo de educação digital escolar, que visa desenvolver habilidades e competências de pensamento computacional nos ambientes escolares (Brasil, 2023).

Esse interesse na educação digital aponta para um projeto educacional reducionista que objetiva apenas a necessidade de formação dos futuros trabalhadores/as que terão que suprir as novas demandas do mundo do trabalho, distanciando-se de uma formação crítica e emancipadora dos estudantes (Venco; Seki, 2023).

O depoimento chama atenção, ao mencionar que toda a proposta do jogo da plataforma *Tech4kids* já vem pronta e ela apenas a aplica com os/as estudantes. Também, a docente relatou que passou por treinamento com uma representante da empresa.

Analisando essas falas, relacionam-se à organização do trabalho defendido por Taylor (1911) em sua obra "Princípios da Administração Científica", cujo um dos princípios que o autor destaca é a separação entre planejamento e execução. Ele aponta ser necessária uma distinção entre o/a trabalhador/a e a gerência, no qual o primeiro é pago para o trabalho braçal e apenas executar; e, o gerente, tem função de pensar nos processos e na organização do trabalho, ou seja, cabe à gerência o saber intelectual. Sendo assim, passa a existir uma separação no trabalho das pessoas que planejam e das que o executam. Além disso, o treinamento, aqui entendido como um adestramento, destinado aos/às trabalhadores/as deve ser baseado em um método "científico" desenvolvido pela gerência após estudo do tempo e dos

movimentos, buscando maior produtividade, redução do tempo e mais lucro, assim, evitando o empirismo e improvisos.

Dessa forma, neste caso, o trabalho da professora, presente na plataforma, tem sido reduzido a simples execução, e não uma reflexão ou intencionalidade pedagógica voltada à realidade dos/as estudantes. Já, os desenvolvedores da plataforma têm atuado como gerentes, determinando o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, que geram implicações diretas no trabalho pedagógico da professora alfabetizadora.

CONTROLE, COBRANÇA, MONITORAMENTO E PREMIAÇÕES

Quando questionada se existe cobrança, controle ou monitoramento da gestão em relação ao uso da plataforma, primeiramente, a professora relatou que não havia, mas, em outro momento da entrevista, expôs que, quando o professor não utiliza a *Tech4kids*, a coordenadora da plataforma passa o relatório para a SMED. Logo, a Secretaria entra em contato com a coordenação da escola, que procura entender o motivo pelo qual o professor não usa a plataforma.

A docente também relatou que os/as professores da rede que se destacam pelo uso da plataforma são premiados com viagens para São Paulo e Portugal, além de celulares e ingressos para shows.

Ainda que de maneira sutil, parecendo até imperceptível para a professora, por meio desse depoimento, é possível perceber que já existe um monitoramento do trabalho pedagógico por meio da plataforma *Tech4kids*. Segundo Venco e Seki (2023, p. 463), há um "[...] controle sobre a atividade específica do magistério nas salas de aulas, mediante a plataformização da relação ensino-aprendizagem [...]". Sendo assim, mais uma vez nota-se a tentativa de limitar a atuação docente por meio do uso das tecnologias. Dessa forma, a professora deixa de ter autonomia para escolher se esse recurso faz sentido para a realidade dos seus estudantes, pois se não usar será cobrada. Além disso, padroniza o que deve ser

ensinado e como deve ser ensinado (Normanha; Aroni, 2025). Barbosa e Alves (2023, p. 6) revelam que as plataformas têm surgido como uma maneira mais sofisticada de controlar o trabalho docente que, às vezes, pode até passar despercebido pelos/as professores/as, o que foi constatado na entrevista realizada.

Ademais, fica claro, na análise da entrevista, a tentativa da empresa *Tech4kids* de individualizar o trabalho docente premiando com viagens, aparelhos celulares e ingressos para shows para osa/as professores/as que se destacam pelo uso da plataforma, incentivando a competição e a produtividade, a partir das metas que eles estabelecem.

Outra reflexão feita, a partir das falas da professora de maneira geral, é que existe pouca criticidade em relação ao uso das plataformas e suas implicações em seu trabalho pedagógico. Venco e Seki (2023, p. 464), afirmam que esses instrumentos "[...] não podem ser adotados sem questionamento ou reflexão crítica sobre o seu sentido e as suas implicações pedagógicas, sociais e éticas[...]". Portanto, é essencial fomentar uma postura mais reflexiva por parte dos professores alfabetizadores diante das tecnologias educacionais desde a formação inicial até a continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da entrevista da professora alfabetizadora e do cenário educacional atual, indica um forte interesse na privatização da educação pública básica brasileira, na qual tem se manifestado de forma contínua e aprofundada, como foi pontuado no texto, por meio do processo de plataformização, que fortalece a participação de agentes privados. Essas "novidades" que têm surgido no campo educacional, refletem modelos de produção desenvolvidos no passado. Dessa forma, identifica-se que é apenas uma nova roupagem para antigas ideias e, na verdade, representam um retrocesso para o trabalho docente.

Com isso, o uso de aplicativos, plataformas educacionais e materiais didáticos se insere diretamente na tendência de

privatização e padronização do ensino, causando implicações no trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores. Por isso, o mercado de tecnologias educacionais, dominado por startups e grandes empresas de tecnologia, subordina a educação aos interesses do capital, o que enfraquece o caráter público do ensino e precariza o trabalho docente (Barbosa; Alves, 2023, p. 12). Sendo assim, o Estado se exime da sua responsabilidade constitucional de oferecer uma educação de qualidade para todos e transfere para as instituições privadas.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade urgente de promover uma formação docente que incentive uma postura crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias no cotidiano escolar. O papel do professor alfabetizador, nesse contexto, é fundamental para garantir que essas tecnologias sejam incorporadas de maneira consciente, ética e pedagógica, contribuindo de fato para uma educação mais significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. P.; ALVES, N**.** A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023.

BRASIL. [Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023]. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/36763658/publicacao/36765691. Acesso em: 17 jul. 2025.

GOULART, I. C. V. Formação do alfabetizador e ensino da língua portuguesa: o agir pelo discurso de Magda Soares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282427, 2025.

NORMANHA, R.; ARONI, R. Educação 4.0: reforma do ensino médio e precarização docente na era digital. **Revista Ciências do Trabalho**, [S. l.], n. 27, 2025.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda a criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

TAYLOR, F. W. Princípios de administração científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VENCO, S. B.; SEKI, A. K. Política Nacional de Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 15, n. 2, p. 448-471, ago. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54144. Acesso em: 5 maio. 2026.

O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PRIVADAS LUCRATIVAS: UM ENSAIO PARA O DEBATE

Jose Quibao Neto

RESUMO
Discute-se, à luz dos conceitos marxianos, o trabalho docente nas escolas privadas lucrativas, as quais, constatou-se, são marcadas por profunda heterogeneidade, tanto em termos ideológicos e pedagógicos quanto no que se refere à qualidade da oferta educacional destinada ao público que busca alternativas à escola pública. Defende-se que o trabalho do professor assalariado em uma escola privada assume caráter produtivo, na medida em que sua força de trabalho contribui diretamente para a valorização do capital investido pelo empresário da educação, produzindo mais-valia.
Palavras-chave: escolas lucrativas; trabalho docente; trabalhador produtivo; mais-valia.

INTRODUÇÃO

Ao analisar o modo de produção capitalista, Karl Marx observou que, assim como em outros modos de produção historicamente constituídos, há apropriação do excedente produzido pelo trabalho humano. A particularidade desse sistema econômico, contudo, reside na forma específica assumida por essa apropriação: a produção de mais-valia.

Para que a mais-valia exista, Marx (1978) afirma que uma série de condições históricas precisou se desenvolver ao longo do tempo. Em última instância, essas condições constituem elementos fundantes da formação do capitalismo e ajudam a compreender, de maneira mais ampla, esse modo de produção e sua forma específica e mais complexa de exploração.

No capitalismo, para que haja a apropriação do excedente do trabalho, é necessário que o trabalhador esteja desprovido dos meios de produção — isto é, dos objetos e instrumentos de trabalho necessários à reprodução de sua existência. Além disso, é imprescindível que esse trabalhador seja legalmente livre, de modo que possa vender a única mercadoria que lhe resta: sua força de trabalho, compreendida como energia e capacidade de produzir. Ao mesmo tempo, essa força de trabalho constitui a única mercadoria capaz de gerar novo valor no processo produtivo. Justamente por essa característica, o capitalista — proprietário dos meios de produção — precisa comprar força de trabalho para ampliar seu capital e, assim, transformar dinheiro em mais dinheiro.

A questão que se coloca nessa relação de compra e venda da força de trabalho diz respeito ao tempo pelo qual o capitalista adquire essa mercadoria e ao modo como usufrui de sua capacidade produtiva. Para compreender esse processo, Marx (1978) analisou a compra da força de trabalho segundo uma determinada medida de tempo, delineando, assim, a noção de jornada de trabalho. Desse modo, observou que o tempo durante o qual o capitalista utiliza a força de trabalho — isto é, a jornada de trabalho — é superior ao tempo de trabalho necessário para a reprodução da sobrevivência do trabalhador, pago sob a forma de salário. Em outras palavras, ao comprar a força de trabalho, o capitalista prevê que esse custo seja reposto na primeira parte da jornada; o restante do trabalho realizado, bem como o produto dele resultante, é apropriado pelo capitalista.

Assim, o valor produzido nas primeiras horas de trabalho de um trabalhador já pagou o salário gasto com ele e com a manutenção dos meios de produção. O restante das horas de trabalho acordadas contratualmente entre o trabalhador e o capitalista é a mais-valia, ou seja, a expropriação do valor excedente produzido na jornada de trabalho. Como se percebe através dessa análise, a disputa dos trabalhadores pela redução da jornada de trabalho é uma pauta essencial. Isso ocorre porque a extensão da

jornada de trabalho constitui um dos pontos centrais da contradição entre capital e trabalho.

Em outras palavras, pode-se perceber que a mais-valia constitui o elemento-chave do lucro capitalista. Sem esse mecanismo de apropriação do trabalho excedente, o próprio capitalismo não se sustentaria como modo de produção. Em decorrência disso, Marx afirma que, dada a importância da mais-valia para a reprodução do capital, o próprio "processo de trabalho converte-se em instrumento do processo de valorização, do processo de autovalorização do capital – da fabricação de mais valia" (Marx, 1978, p. 51).

Para identificar essa relação entre capital e trabalho, Marx denomina esse processo de subsunção formal do trabalho ao capital[1]. Trata-se do momento em que o capital se apropria de um processo de trabalho já existente, submetendo-o à sua finalidade própria: a valorização. Nesse sentido, o processo de produção, quando subordinado ao capital, passa a operar como meio de produção de valor e de mais-valia. Em outras palavras, a exploração do trabalho não é um elemento externo ou acidental ao capitalismo, mas parte constitutiva de seu próprio funcionamento.

Nesse sentido, quando o capitalista busca ampliar a valorização de seu capital por meio do prolongamento da jornada de trabalho, ele recorre a uma forma específica de extração de mais-valia: a mais-valia absoluta[2]. Esse mecanismo, amplamente

---

[1] Para compreender adequadamente esta categoria e as demais que serão mobilizadas ao longo deste trabalho, é importante destacar que elas não se referem à especialidade do trabalho em si — isto é, ao fato de ser manual ou intelectual —, tampouco ao produto final do trabalho, ou seja, ao valor de uso da mercadoria produzida. Ao tratar dessas categorias, Marx opera em um nível elevado de abstração: não está em questão a qualidade concreta ou o conteúdo específico do trabalho, mas a quantidade de dispêndio de força de trabalho socialmente necessária à produção da mercadoria. Para diferenciar essa dimensão geral do trabalho de suas formas particulares e específicas — isto é, do trabalho concreto —, Marx utiliza o conceito de trabalho abstrato.

[2] Além da mais-valia absoluta, Marx também identifica a mais-valia relativa, que decorre do aumento proporcional do tempo de trabalho excedente mediante a

observado nos séculos XIX e início do XX, constitui uma das formas mais evidentes da subsunção formal do trabalho ao capital, pois preserva, em grande medida, a organização técnica anterior do processo de trabalho, alterando sobretudo sua subordinação social ao capital e a extensão do tempo de trabalho explorado[3].

Intimamente articulado à teorização sobre a subsunção do trabalho ao capital está o conceito de trabalho produtivo, definido por Marx como aquele que "gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital" (1978, p. 71). Nessa perspectiva, trabalhadores produtivos são aqueles cuja força de trabalho é diretamente consumida pelo capital no processo de valorização. Assim, o trabalho produtivo não se define apenas pelo conteúdo concreto da atividade realizada, mas por sua inserção em uma relação social específica: a produção de mais-valia. Nesse caso, o capitalista, ao comprar a força de trabalho sob a forma do assalariamento, espera que o dinheiro inicialmente investido seja ampliado no curso do processo produtivo.

---

redução do tempo de trabalho necessário. Do ponto de vista abstrato, tanto a mais-valia absoluta quanto a relativa dizem respeito à ampliação da parcela de trabalho excedente apropriada pelo capital; contudo, os mecanismos pelos quais isso ocorre são distintos. Enquanto a mais-valia absoluta se realiza principalmente pela extensão da jornada de trabalho ou pela intensificação do trabalho, a mais-valia relativa resulta do aumento da produtividade, que reduz o tempo socialmente necessário à reprodução da força de trabalho. Na teoria marxiana, há ainda a mais-valia extraordinária, produzida quando um capital individual, ao introduzir inovações técnicas ou organizacionais, consegue elevar sua produtividade acima da média social, produzindo mercadorias com valor individual inferior ao valor social vigente. Essas categorias são de grande relevância tanto para a análise do desenvolvimento da produção capitalista no século XX, frequentemente examinada pelas teorias da organização do trabalho, quanto para a compreensão das transformações contemporâneas do trabalho e das forças produtivas, especialmente diante da expansão das plataformas digitais e da inteligência artificial.

[3] O termo exploração, portanto, não possui aqui um caráter moralizante; refere-se, antes, a uma categoria econômica vinculada à apropriação do trabalho excedente no processo de produção capitalista.

No entanto, há trabalhos cujo resultado não assume a forma de um produto material, como ocorre em determinados serviços[4]. Nesses casos, é necessário distinguir a natureza concreta da atividade da relação social em que ela se realiza. Alguns trabalhadores assalariados, embora vendam sua força de trabalho, não produzem mais-valia, pois sua atividade é comprada para ser consumida como valor de uso. Na categoria proposta por Marx, trata-se de trabalho improdutivo: quem o compra não espera obter a valorização do capital empregado, mas apenas consumir diretamente determinada atividade ou serviço. Nesse caso, não há troca de capital por trabalho com vistas à valorização, mas troca de renda por trabalho[5].

Olhando para a sociedade capitalista a partir da obra de Marx, percebe-se que alguns serviços — em especial aqueles ofertados diretamente pelo Estado — podem ser compreendidos como resultantes de trabalho improdutivo. Isso ocorre porque os recursos públicos destinados ao pagamento desses trabalhadores não se convertem em capital nem têm como finalidade imediata a valorização do valor. Embora esses trabalhadores recebam salário, sua atividade não produz mais-valia, pois é financiada por renda pública e orientada, ao menos formalmente, à prestação de um serviço social.

O TRABALHO DO PROFESSOR NAS ESCOLAS PRIVADAS E NA SOCIEDADE CAPITALISTA BRASILEIRA

À luz do que foi discutido até aqui, defende-se que o trabalho do professor assalariado em uma escola privada assume caráter produtivo, na medida em que sua força de trabalho contribui diretamente para a valorização do capital investido pelo empresário

[4] Ressalta-se que a natureza não material do resultado de determinados tipos de trabalho não impede sua conversão em mercadoria vendável no sistema capitalista, aspecto que será analisado no próximo item.

[5] "O dinheiro funciona aqui unicamente como meio de circulação, e não como capital" (Marx, 1978, p. 73).

da educação, produzindo mais-valia. Nesse sentido, o salário pago ao docente não corresponde ao conjunto do valor produzido por sua jornada de trabalho. Parte dessa jornada remunera o valor de sua força de trabalho; a outra parte constitui trabalho excedente, apropriado pelo proprietário da instituição escolar.

Além da jornada, a ampliação da extração de mais-valia também pode ocorrer quando se aumenta o número de alunos por turma sem correspondente elevação do salário docente. Nesse caso, amplia-se a receita obtida pela escola, ao mesmo tempo que se mantém relativamente estável o dispêndio com a força de trabalho do professor (reprodução da força de trabalho), intensificando a exploração do trabalho docente sem necessariamente ampliar a jornada de trabalho.

Essa dinâmica torna-se ainda mais evidente nas escolas privadas *stricto sensu*, isto é, naquelas organizadas explicitamente como empreendimentos lucrativos. Nesses casos, a atividade educativa não apenas ocorre no interior de uma relação mercantil, mas é subordinada de modo mais direto à lógica de acumulação de capital. Isso significa que a escola passa a operar também como unidade econômica voltada à geração de receita, à contenção de custos e à ampliação das margens de lucro. Assim, elementos propriamente pedagógicos — como a organização das turmas, a carga de trabalho docente, os materiais didáticos, os processos avaliativos e a relação com estudantes e famílias — tendem a ser atravessados por critérios de eficiência econômica, produtividade e rentabilidade. A educação, embora mantenha sua especificidade como prática formativa, passa a ser estruturada sob condições em que o trabalho docente e o serviço educacional ofertado são incorporados ao processo de valorização do capital[6].

[6] Partindo deste ponto de vista, mas chagando à diferente conclusão, pode-se afirmar que o trabalho do professor em uma rede pública de atendimento é improdutivo, dado que seu salário não valoriza o investimento atribuído, de maneira que não é gerado mais-valia na sua atividade.

Como se afirmou anteriormente, essas relações de produção se realizam independentemente das singularidades do trabalho envolvido. No entanto, neste ensaio, a preocupação recai especificamente sobre o trabalho docente, o que exige reconhecer que o trabalho pedagógico possui peculiaridades decisivas. Trata-se de uma atividade que não se reduz à mera execução técnica de tarefas, pois envolve mediação intelectual, relação intersubjetiva, formação humana, construção de vínculos, trabalho coletivo, elaboração pedagógica e formação para exercício da cidadania. Diante disso, emerge uma questão central: em que medida é possível realizar plenamente o trabalho pedagógico sob as condições de exploração próprias do modo de produção capitalista? E, caso essa realização ocorra de forma limitada, contraditória ou deformada, quais são seus efeitos sobre a formação dos estudantes, sobre a autonomia docente e sobre a própria qualidade social da educação?

Aqui não se pretende esgotar tais questões, que exigiriam mais espaço e maior tempo de reflexão e constituem agendas de pesquisa de longo prazo. No entanto, como ponto de partida, considera-se necessário compreender algumas características marcantes do trabalho pedagógico. Em primeiro lugar, assume-se que esse trabalho possui uma especificidade própria, pois seu objetivo final é singular: formar sujeitos históricos capazes de compreender e se apropriar daquilo que foi e continua sendo construído historicamente pela humanidade. Assim, ao final do processo de escolarização, o "produto" educacional não pode ser compreendido em sentido estritamente material ou por uma razão mercantil, mas como a formação ampla e profunda dos estudantes. Em outras palavras, espera-se que, ao concluírem a educação básica, os discentes saiam desse processo diferentes de como nele ingressaram.

Além disso, se a educação aqui defendida só se realiza como processo entre sujeitos históricos, é necessário reconhecer que o aluno não ocupa uma posição meramente passiva. Ao contrário, ele também atua no processo de sua própria formação e emancipação.

Desse modo, a educação só se efetiva quando há "participação ativa no processo por meio de seu trabalho"[7] (Paro, 2012, p. 186).

Fica evidente, portanto, que a mera transmissão de conhecimentos não constitui o objetivo central da educação; trata-se, antes, de uma compreensão vinculada ao senso comum acerca do papel da educação na sociedade (Paro, 2015). A partir desse ponto de vista, compreende-se que o sucesso do trabalho escolar não pode tomar o educando apenas como objeto de trabalho, mas deve reconhecê-lo como sujeito ativo do processo educativo. Isso exige, necessariamente, a garantia de condições mínimas para que seu bem-estar físico, mental e afetivo sustente seu processo de desenvolvimento e aprendizagem[8]. Desse modo, os efeitos da educação não se restringem ao benefício individual do aluno, mas alcançam também o conjunto de sujeitos envolvidos em seu entorno, como professores, colegas de turma e demais integrantes da comunidade escolar.

No entanto, como produto das próprias contradições do capitalismo, o estado de injustiça social — significativamente aprofundado nas periferias do sistema — evidencia o grotesco fosso econômico e social entre as elites, a classe média e a população situada na base da pirâmide social. Consequentemente, esse fosso também se expressa na distância entre a educação aqui defendida e a realidade educacional praticada no Brasil. Essa distância não se manifesta apenas em termos didáticos, mas, de modo enfático, nas condições de bem-estar dos sujeitos envolvidos

[7] Evidentemente que o papel do aluno no trabalho pedagógico difere do trabalho do professor. Neste caso, o trabalho do aluno não deve ser entendido pelo ponto de vista do trabalho capitalista analisado por Marx quando elabora o conceito de Subsunção Formal do Trabalho; pelo contrário, o trabalho do aluno no processo educacional é no sentido do trabalho humano geral, como atividade desenvolvida para atingir determinado fim.

[8] Observa-se com isso a diferença do trabalho pedagógico com qualquer outro trabalho na sociedade, como por exemplo, o trabalho em uma indústria, onde há a separação completa do objeto de trabalho, trabalhador e produto, dessa forma, é possível o trabalhador produzir algo almejado mesmo estando em condições precárias de vida.

no processo pedagógico. Tendo isso em perspectiva, é possível perceber a diferença entre a educação destinada à elite brasileira e aquela oferecida às massas populares, ainda que a educação seja um direito público subjetivo e deva observar um padrão de qualidade para todos e todas, conforme estabelecido como princípio educacional no art. 206 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

É importante ressaltar que, historicamente, as escolas privadas têm desempenhado papel relevante na reprodução das classes dirigentes no capitalismo. No entanto, cabe destacar que as instituições particulares frequentadas por essas classes não são as mesmas acessadas por frações da classe trabalhadora, que muitas vezes comprometem parte significativa de sua renda para manter seus filhos nesse tipo de escola. Chega-se, assim, a uma das características mais marcantes da educação privada brasileira: a profunda heterogeneidade de suas instituições, tanto em termos ideológicos e pedagógicos quanto no que se refere à qualidade da oferta educacional destinada ao público que busca alternativas à escola pública (Quibao Neto, 2020).

Este aspecto é importante para demonstrar que, mesmo no contexto de privatização da educação, frequentemente apresentado como alternativa à baixa qualidade dado o subfinanciamento da escola pública, apenas uma pequena minoria dos estudantes no país tem acesso, na educação básica, a uma experiência escolar que os reconheça e valorize como sujeitos. Essa afirmação permanece válida mesmo quando se consideram as escolas privadas de elite, uma vez que muitas delas não necessariamente se orientam por padrões consistentes de qualidade na oferta educacional.

Em muitos casos, essas instituições se beneficiam do elevado padrão de vida das famílias, que tende a assegurar aos estudantes um conjunto de experiências culturais, formativas e de apoio à escolarização paralelas ao ensino formal. Em entrevistas com professores de escolas de elite na cidade de São Paulo, Quibao Neto (2022) demonstra justamente como parte dessas instituições se apoia nessa condição familiar como elemento complementar — e,

por vezes, compensatório — à formação escolar oferecida. Em outros casos, conforme relatam os docentes, instituições que se apresentam como espaços de formação e reflexão acabam se subordinando ao conservadorismo e ao patrimonialismo presentes na sociedade brasileira, especialmente em abordagens curriculares que envolvem a discussão de problemas sociais, como racismo, machismo, xenofobia e preconceito religioso.

Por outro lado, a pesquisa realizada em 2022 também permitiu identificar que, em alguns casos, determinadas escolas privadas conseguem ofertar uma educação orientada por princípios pedagógicos consistentes, aproximando-se de padrões de qualidade reconhecidos pela literatura especializada: salários adequados, infraestrutura apropriada, liberdade de cátedra aos professores, construção e defesa do projeto político-pedagógico, entre outros aspectos. No entanto, mesmo assim, o problema central reside justamente no fato de que tais condições permanecem circunscritas ao campo do privilégio, e não ao da efetivação universal do direito à educação. Em vez de expressarem a capacidade coletiva de um país de garantir, por meio de políticas públicas, uma escola de qualidade para todos, essas experiências acabam por evidenciar a seletividade estrutural do acesso a uma formação escolar plena.

Nesse sentido, retoma-se a crítica de Anísio Teixeira (1956) à dualidade educacional brasileira. A existência de boas escolas apenas para alguns não representa a democratização da educação, mas a permanência de um modelo em que a qualidade escolar se converte em privilégio de classe. Trata-se, portanto, de um problema grave: em vez de contribuir para a constituição de uma sociedade fundada na garantia de direitos, essa configuração aprofunda desigualdades históricas e transforma o direito à educação de qualidade em mercadoria acessível apenas a determinados grupos sociais.

Considerando isso, a educação aqui defendida a partir da obra de Paro (2012; 2015), embora progressista em seus fundamentos, quando inserida em uma sociedade profundamente desigual e

convertida em privilégio de classe, pode produzir o efeito contraditório de ampliar a disparidade social. Trata-se, portanto, de um resultado oposto ao sentido mais amplo da educação como formação humana e como direito social. Não por acaso, esse aspecto aparece como uma das principais insatisfações manifestadas por professores e professoras de escolas privadas de elite (Quibao Neto, 2022).

Com isso, a discussão desloca o debate para questões fundamentais sobre a educação no Brasil. O reconhecimento de que o trabalho do professor da escola privada é trabalho produtivo, por si só, já deveria suscitar questões específicas para a luta desses docentes. Essa dinâmica aparece, por exemplo, quando as instituições justificam o aumento das mensalidades e dos custos arcados pelas famílias com base na alegação de elevação da folha salarial docente, sem que tal aumento se traduza, na mesma proporção, em reajustes efetivos nos salários dos professores.

Também se evidencia na ausência de pagamento adequado por atividades essenciais ao trabalho docente, como ocorre historicamente com as atividades extraclasse — preparação de aulas, correção de atividades, planejamento e acompanhamento pedagógico — frequentemente não remuneradas de forma compatível com sua centralidade para o processo educativo (Quibao Neto, 2020; 2022). Soma-se a isso a realização de tarefas adicionais, como reuniões com responsáveis, festas em datas comemorativas, elaboração e correção de atividades extras para a escola, que muitas vezes simplesmente "desaparecem" dos holerites ou não são reconhecidas como horas extras (Diamante, 2017). Outro exemplo recorrente é o aumento do número de estudantes por turma sem discussão coletiva ou negociação com os docentes.

Em todos esses casos, observa-se a ampliação da exploração do trabalho docente, seja pela extensão não remunerada da jornada, seja pela intensificação do trabalho realizado no mesmo tempo contratual. Trata-se, portanto, de formas concretas de extração de mais-valia no interior das escolas privadas. A atividade docente valorizada, compreendida em seu sentido amplo e formador,

orientada à formação plena do aluno e da aluna, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho para todos e todas com qualidade, mostra-se tensionada e incompatível com a concepção da educação como atividade econômica empresarial e mercantil.

Ou seja, defende-se aqui que há uma incompatibilidade e inadequação de se extrair lucro de uma atividade que constitui direito de todo cidadão e de toda cidadã. Certamente, trata-se de um direito que não é barato e que não deve ser subfinanciado. Por essa razão, a educação não deveria perder recursos por meio da extração de lucro nem ser administrada sob a lógica de "fazer mais com menos", sob pena de comprometer a qualidade da oferta educacional. Essas características da privatização da educação permanecem como desafios atuais da educação brasileira e precisam ser repensadas e enfrentadas.

Em outas palavras, à guisa de conclusão, enfrentar os limites da privatização da educação exige reafirmar a educação como direito social, e não como mercadoria. A qualidade educacional não pode depender da capacidade de pagamento das famílias nem estar subordinada à extração de lucro ou à lógica permanente de redução de custos. Ao contrário, ela exige financiamento adequado, valorização dos trabalhadores da educação, condições dignas de ensino e aprendizagem e políticas públicas capazes de garantir, de forma universal, uma formação plena aos sujeitos. Assim, defender a educação como direito implica também defender as condições materiais, pedagógicas e sociais necessárias para que esse direito se realize efetivamente no Brasil no seu formato público e gratuito, laico e com qualidade socialmente referendada.

REFERÊNCIAS

SILVA, G. D. da. **As condições de trabalho docente na rede privada de Ribeirão Preto** - SP. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em:

http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-25072017-211317/. Acesso em 29 mai.2026.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [19--] Livro I, 2v.

MARX, K. **O capital**: Livro I, capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

QUIBAO NETO, J. **Remuneração dos professores da rede privada de educação básica na cidade de São Paulo**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

QUIBAO NETO, J. **Teachers' perception of their job-satisfaction in private schools in São Paulo municipality**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Department of Education, University of Oxford, Oxford, 2022.

PARO, V. H**. Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012b. [1. Ed. Em 1986.]

PARO, V. H**. Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

TEIXEIRA, A. Educação não é Privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 26, n. 63, p. 3-31, jul.-set, 1956.

A INFLUÊNCIA DAS FUNDAÇÕES PRIVADAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE SALVADOR

Elen Catarina Lopes dos Santos[1]
Rodrigo da Silva Pereira[2]

RESUMO

Este trabalho analisa a influência de fundações privadas e investidores de impacto nas políticas educacionais da rede municipal de Salvador sob a gestão "neocarlista" (2013-atual). A investigação parte da hipótese de que projetos empresariais, fundamentados em uma visão neoliberal tem moldado a educação pública soteropolitana para atender aos interesses de mercado e à acumulação de capital. Por meio de levantamento preliminar, identificou-se a atuação de instituições como a Fundação Lemann, com o Programa Gestão para a Aprendizagem e o projeto Aprender para Valer, além da startup Tech4Kids, que introduziu plataformas de letramento digital mediante vultosos aditivos contratuais. O estudo discute o conceito de privatização como subordinação da educação ao setor privado com fins lucrativos, manifestada tanto na oferta de produtos tecnológicos quanto na precarização do trabalho docente, evidenciada pelo alto índice de contratações temporárias em detrimento de concursos públicos. Conclui-se que o avanço do "filantrocapitalismo" e da Nova Gestão Pública, assim como o 115ejuvenescimento da Teoria do Capital Humano em Salvador promove uma adequação da escola à lógica econômica, gerando tensões e resistências entre os profissionais da educação

[1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

[2] Doutor e Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

diante da intencionalidade mercadológica desses materiais e das carências de infraestrutura das unidades escolares.
Palavras-chave: fundações privadas; política educacional; escola pública.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca tecer algumas reflexões acerca da influência das fundações privadas e investidores de impacto, a partir das suas ações nas escolas públicas do Município de Salvador.

As empresas que se colocam como protagonistas do processo nacional, se configurando como um aparelho de hegemonia da classe dominante nacional na educação, estão realizando algum tipo de projeto convergente com a sua estratégia de definir a política educacional do país em Salvador? A consolidação dessa estratégia teria ocorrido durante a gestão "neocarlista" gestão de ACM Neto e Bruno Reis (2013-atual)?

Como hipótese ao problema de pesquisa acima formulado, considera-se que, aparentemente, os projetos empresariais, constituídos a partir de uma perspectiva hegemônica de classe, vêm formulando as políticas públicas educacionais no município de Salvador a partir de uma visão unificada dos interesses dominantes do empresariado, marcadamente de corte neoliberal.

Para melhor compreender os aspectos analisados o texto encontra-se organizado em duas partes "o avanço do projeto neoliberal sob a educação" e "a atuação das fundações privadas na educação municipal de Salvador". A primeira busca observar a dinâmica do contexto de reestruturação capitalista e o avanço dos ideais neoliberais sobre a política educacional e a última, observa como essa dinâmica vem se concretizando no contexto soteropolitano. Por fim, destaco o alinhamento político entre as fundações privadas e investidores de impacto a partir das relações estabelecidas durante a gestão neocarlista e seu alinhamento político com as políticas educacionais de características neoliberais.

O AVANÇO DO PROJETO NEOLIBERAL SOB A EDUCAÇÃO

Na década de 1980 a relação educação e mercado adquiriu proporções sem precedentes. É justamente esse período, mais especificamente nos anos de 1978-1980, que David Harvey (2014) assinala como um ponto de ruptura revolucionário na história social e econômica do mundo.

Marco em que o capitalismo avançou seu processo de reestruturação econômica nas sociedades capitalistas, levando à desorganização do Estado de bem-estar social, à precarização da legislação social-previdenciária e das condições de trabalho. Buscando encontrar saídas para a crise de superacumulação em que se encontrava, é que se amplia a financeirização da produção, e criam-se novos campos de reprodução do capital. Para manter a sua hegemonia, enfraquece as organizações sindicais de trabalhadores e privatiza empresas e diversos serviços públicos. Ainda como parte dessa estratégia, a educação ocupa um lugar central, não só através da abertura de novos mercados, mas na difusão dos ideais neoliberais. Assim, o conjunto dessas ações desembocarão na reestruturação de acumulação do capital. (Harvey, 2014)

De tal modo, o projeto neoliberal avança sob a educação. E qual o interesse em interferir nas políticas educacionais? Com base em exemplos concretos do desenvolvimento da política neoliberal em alguns países, o mesmo autor demonstra que Estados desenvolvimentistas se apoiam no setor público em associação com o capital doméstico e corporativo (em geral estrangeiro e multinacional) para promover a acumulação do capital e o crescimento econômico. Dessa forma:

> Esses Estados costumam dar considerável atenção a infra-estruturas sociais e físicas. Isso se traduz, por exemplo, em respeito ao acesso a oportunidades educacionais e assistência à saúde. O investimento do Estado na educação é considerado um pré-requisito crucial para obter vantagem competitiva no comércio mundial (Harvey, 2014, p. 82).

Sob a ótica neoliberal, Estados desenvolvimentistas articulados ao capital doméstico, de modo utilitarista, investem na educação como meio de obterem vantagem competitiva no mercado mundial — com fins de manter a acumulação do capital.

A partir dessa lógica de acumulação, segundo Harvey (2014), ao contrário do enfraquecimento do Estado, há uma reconfiguração de suas instituições e práticas. As corporações passam a ditar a legislação mais adequada aos seus interesses e reprimem as formas de oposição ao poder corporativo, mesmo que para isso tenham de recorrer a táticas de repressão e policiamento.

No Brasil, o auge da definição de políticas educacionais nacionais sob influência das ideias neoliberais se deu na década de 1990. Embora esses ideais tenham raízes anteriores, foi nesse período que se consolidaram de forma predominante nas reformas educacionais do país, um marco desse processo foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996.

Desde então, a influência neoliberal permaneceu de forma preponderante em governos posteriores, sendo possível identificar seus traços em reformas mais recentes, como a reforma do Novo Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017.

Tanto as leis quanto as políticas mencionadas comungam de princípios comuns, como a flexibilização curricular, a busca por eficiência e resultados por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, bem como a formação de "capital humano" direcionado ao mercado de trabalho.

Essa noção de formação encontra suas raízes na Teoria do Capital Humano (TCH), surgida na década de 1950 com Theodore W. Schultz, que defende que investir em educação e qualificação torna os trabalhadores mais produtivos. Assim, expande a ideia de capital para além dos bens físicos, como fábricas e máquinas,

incluindo nela as habilidades e conhecimentos das pessoas. Segundo sua visão, ao aumentar a produção, também se ampliam os lucros.3

Balsamo; Silva; Machado (2024) ao analisar as transformações no modo de produção que repercutiram nas bases do rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano (TCH) destacam que:

> A relação entre educação e economia deslocou-se para o ensino da resignação, para uma associação conceitual entre consumo e investimento, e, diante da reestruturação produtiva, propôs uma formação pautada na "sociedade do conhecimento", "qualidade total", "educação para a competitividade", e "formação abstrata e polivalente", conformando propostas educacionais à competitividade, individualidade e precariedade. (p. 266)

Relaciona-se a estes aspectos uma crescente participação do setor privado – via fundações empresariais e investimento de impacto- na educação, causando grande influência nas políticas educacionais brasileiras, a partir do receituário neoliberal.

A ATUAÇÃO DAS FUNDAÇÕES PRIVADAS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SALVADOR

Para Adrião (2015) as alterações no padrão de intervenção estatal relacionadas ao ideário neoliberal no contexto mundial provocaram uma mudança na concepção da educação de direito para mercadoria. E no Brasil, esses elementos se associaram a processos localmente constituídos, como a descentralização da educação para os municípios e as alterações na gestão pública.

Dito isto, nos interessa compreender como se concretizam a lógica de intervenção das fundações privadas e os investimentos de impacto no espaço do município de Salvador. Em um levantamento preliminar, foi possível identificar indícios de uma relação mais

[3] No Brasil, essa teoria ganhou força durante a Ditadura Militar, na década de 1960, com o governo investindo em formação profissional para impulsionar o desenvolvimento econômico do país. (Saviani, 2011).

sólida entre a Fundação Lemann4, instituição vinculada ao Todos Pela Educação, e a rede municipal de educação de Salvador. Conforme noticiado em matérias jornalísticas, em 2018, uma comitiva formada por representantes da prefeitura de Salvador, encabeçada pelo prefeito Antônio Carlos Magalhães Neto, incluindo o secretário de educação à época Bruno Barral, participou do Lemann Dialogue, conferência anual que teve como tema "Social Innovation and Brazil's Future"5, em Stanford, na Califórnia.

Antes deste encontro, segundo o relatório anual de 2015 da Fundação Lemann, o seu Programa Gestão para a Aprendizagem (PGA) foi desenvolvido em 19 escolas municipais de Salvador com foco na capacitação de gestores e técnicos das secretarias e professores. Este programa é executado em parceria com estados e municípios de todo o Brasil. Desde o início de sua implementação, o PGA é realizado em parceria com a Elos Educacional, empresa que se apresenta como consultoria em educação, mas efetivamente funciona como um braço da Fundação Lemann. Atualmente a mesma fundação vem desenvolvendo na Rede Municipal de Educação de Salvador o Projeto Aprender para Valer, definido em termos gerais no site oficial da secretaria de educação no que se refere a parceria com o empresariado. São poucas as informações disponíveis no site oficial referente a parceria entre a secretaria a Fundação Lemann e Associação Bem Comum para a realização do Programa Aprender pra Valer, porém quando se trata do objeto da parceria está claro que seu objetivo central:

> (...) chegar aos parâmetros de acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a equipe pedagógica da SMED apresenta o programa para elevar o percentual de alunos em nível avançado em língua

[4] A Fundação Lemann se define como uma organização filantrópica familiar que atua em conjunto com organizações, coinvestidores, governos, universidades, centros de pesquisa e outros parceiros reunidos em um ecossistema de impacto. Informação disponível no site da organização: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em 26 de jul. 2025.

[5] Tradução livre: Inovação social e o Futuro do Brasil.

> portuguesa e matemática, superando, inclusive, o proposto pela meta nacional (Salvador, 2021).

Passando para outro aspecto da relação entre o empresariado e Secretaria Municipal da Educação de Salvador, em entrevista com um professor da rede municipal de educação de Salvador, que atua no ensino fundamental I, foi identificada a presença de plataformas virtuais na escola onde ele trabalha, destacando-se a Teck4Kids e o AVA Inteligente[6]. Além da passagem do Programa Acelera Brasil da Fundação Ayrton Senna, cujo objetivo é formar turmas com estudantes com distorção entre idade e série.

A primeira plataforma mencionada pelo entrevistado é ofertada pela startup Tech4Kids fundada pelo ex-executivo financeiro do Itaú Unibanco Fernando Chacon em parceria com Antônio Carlos Santos de Freitas (conhecido artisticamente como Carlinhos Brown/músico e empresário) e Alessandro Goulart fundador da Faculdade de Tecnologia Bandeirantes (Bandtec)[7].

A referida plataforma trata-se de uma licença adquirida da plataforma Ubbu[8], que tem mais de um milhão de licenças concedidas para países como Estados Unidos, Portugal, África do

---

[6] Em uma pesquisa preliminar não foi possível levantar informações relevantes sobre a Plataforma AVA Inteligente, o que carece de maior investigação com o objetivo de identificar sua origem e possível vínculo com a Secretaria Municipal da Educação.

[7] Desde a sua fundação a startup ganhou mais dois novos sócios, Evandra Luciene Camargo que também desempenha as funções de sócia administradora na Friends Participações Ltda., cuja atuação é de compra e venda de imóveis e como diretora na empresa Educare, especializada em consultoria em tecnologia da informação. O outro sócio trata-se de André Pedreira Philigret Baptista, que além de sócio da Teck4kids, desempenha a função de sócio nas empresas Nova Lapa energia, complexo de usinas solares localizado em Bom Jesus da Lapa, Bahia, e Nr Máquinas e Equipamentos, com foco em aluguel de máquinas e equipamentos sem operador para construção civil. A informação sobre a composição dos sócios da Tech4Kids está disponível em < https://www.econodata.com.br/consulta-empresa/36128386000169-tech4kids-editora-ltda >. Acesso em 25 jul. 2025.

[8] A Ubbu é uma startup fundada em 2014, com sede em Lisboa, que tem como sócio João Magalhães.

Sul, Noruega, Suécia, Israel, Holanda, Espanha, além do Brasil, segundo informações disponibilizadas pelos sócios da Ubbu e Tech4Kids.

Ao se referir sobre a parceria com a Ubbu, Fernando Chacon menciona em entrevista que: "propusemos uma parceria de exclusividade no país e o objetivo é rentabilizar"[9], a partir da oferta da plataforma de educação digital para crianças. O seu objetivo central mostra-se alinhado à perspectiva de Paulo Magalhães, sócio fundador da Ubbu, que defende a criação de empresas que articulem lucro e impacto. Este tem como principal referência Ronald Cohen, empresário Britânico conhecido como "pai do capital de risco britânico" e "o pai do investimento social ", foi o que revelou Paulo Magalhães em entrevista concedia a Oliveira (2023).

Tal perspectiva alinha-se com a financeirização da filantropia uma tendência que vem se consolidado no cenário brasileiro. As raízes da filantropia remontam ao trabalho das grandes instituições desta natureza que atuaram no âmbito internacional desde o fim da segunda guerra mundial10. Em relação ao atual momento filantrópico, Kumar e Brooks (2021 apud Sklair, 2024) o denominou como "a época do filantropicalismo".

O filantrocapitalismo trata-se de uma iniciativa que introduz o investimento de impacto na prática filantrópica, com isso altera-se a forma de filantropia, a qual deixa de ser uma prática de doação e passa a ser uma estratégia de investimento financeiro utilizado pelos atores privados.

De acordo com Sklair (2024) nos últimos anos foram criados instrumentos financeiros para atender às necessidades dos investidores de impacto, que operam via de modelos variados, mas todos têm em comum o objetivo de gerar tanto impacto social quanto retorno financeiro. Segundo a pesquisadora,

---

[9] Entrevista concedida ao Jornal Folha de S. Paulo em 17 de junho de 2021. Disponível em < https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2021/06/ex-executivo-do-mercado-financeiro-aposta-em-plataforma-de-educacao-digital-para-criancas.shtml >. Acesso em 25 jul. 2025.

[10] A exemplo das Fundações Rockefeller, Ford e Carnegie.

> Quando o investimento de impacto é destinado aos projetos de política social nacional, o retorno financeiro (o capital usado para devolver o investimento do setor privado a longo prazo, e pagar os lucros associados) geralmente vem do Estado. Quando se trata de investimento de impacto em programas de desenvolvimento internacional, tal retorno vem de organizações doadoras e agências de cooperação internacional. O investimento de impacto também pode ser destinado aos "negócios de impacto" ou "empresas sociais", empresas que vendem produtos ou serviços com um propósito social ou ecológico (de educação, por exemplo, ou de energia renovável), procurando assim gerar tanto "impacto social" quanto retorno financeiro através da venda de serviços e produtos aos consumidores (Sklair, 2024, pp. 589-590)

Assim, as soluções advindas das elites financeiras por meio do investimento de impacto em sua gênese buscam criar mecanismos para garantir o acúmulo crescente de seu próprio capital, e por essa lógica, pouco teriam a contribuir com as profundas desigualdades dos problemas sociais que supostamente elas se propõem a solucionar.

Retomando a versão brasileira da Ubbu, por assim dizer, teve o seu modelo testado com 3.000 crianças no ensino fundamental I em 20 escolas públicas de Salvador. Chacon explica que a escolha da cidade se deu por meio de uma relação com o ex-prefeito de Salvador ACM Neto (Atualmente União Brasil) que incentivou a realização do projeto piloto em Salvador pela sólida confiança no investidor.

A expectativa dos investidores é ganhar escala com a oferta da plataforma para educação pública e reduzir o valor da sua venda de U$ 20 (vinte dólares) para U$ 10 (dez dólares) por aluno11. Em publicação no diário oficial do município de Salvador, de 10 de julho de 2025, mostra que essa relação de confiança entre investidor e político rendeu a Tech4Kids um aditivo contratual com a prefeitura de Salvador no valor de R$ 14. 545. 398, 55 (quatorze milhões, quinhentos e quarenta e cinco mil, trezentos e noventa e oito reais e cinquenta e cinco centavos). Este termo aditivo

[11] Valor de referência em 2021.

contratual teve como objeto prorrogar por doze meses a vigência do contrato de n° 166 iniciado entre as partes em 2022.

É importante ressaltar que, durante o período de assinatura do contrato em 2022, ACM Neto - responsável pela intermediação entre a Tech4Kids e a Prefeitura - não ocupava o cargo de prefeito. Apesar disso, seu grupo político, o União Brasil, continuava no poder por meio do primeiro mandato de Bruno Reis (2021-2024). Já o aditivo contratual de 2025 refere-se ao segundo mandato de Bruno Reis (2025-atual). Essa extensão contratual evidencia não apenas as relações duradouras entre as partes, mas também o alinhamento das perspectivas para a educação entre o grupo de investidores e o grupo político.

Tomando como exemplo a atuação da referida startup na educação pública de Salvador, é importante observar como a dinâmica da privatização da educação básica no Brasil vem se materializando, para tanto se faz necessário compreender o que se entende por privatização.

Segundo Adrião (2018) é crucial buscar um termo que conceitue com maior precisão como esta dinâmica de privatização vem ocorrendo, em uma situação dificultada pois tais processos encontrarem-se em fase embrionária em um período de globalização de um capitalismo alicerçado na financeirização da economia. Para a autora, o termo privatização, no lugar de mercantilização, parceria público-privada, comoditização, entre outros, é o que conceitua estes processos sociais da maneira mais clara. Assim, compreende que a privatização,

> Trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – Nº 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro (Adrião, 2018, p. 09).

Concepção esta que converge com a visão do professor entrevistado. Ele compreende a privatização "(...) como a ação do Estado de conceder a empresas e organizações não públicas o direito de administrar executar serviços públicos. Além da oferta

de produtos por meio de empresas privadas ele percebe o avanço "(...) da terceirização de serviços essenciais para o funcionamento da unidade escolar, como agentes de portaria, limpeza e serviços gerais, serviço de secretaria, auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) e merenda escolar."

Além da terceirização destes serviços essenciais para o funcionamento da escola entregues a empresas privadas para fins de lucro, mencionadas pelo entrevistado, chama atenção o elevado percentual de professores contratados sob regime temporário que corresponde a 77% do quadro de professores da unidade escolar em que ele trabalha, sendo apenas 23% de professores egressos de concurso público, segundo informações disponibilizadas pelo professor entrevistado foi possível estabelecer estes percentuais referente a sua unidade de atuação.

Entretanto, essa prática não se restringe a esta unidade escolar, mas se articula a um fenômeno nacional. Conforme evidenciado por Venco (2021) um estudo focalizado nas relações de trabalho, praticadas pelas secretarias estaduais de educação junto aos docentes da educação básica, permitiu à autora afirmar que "há um movimento crescente em todo o país, com raras exceções, pelo fim dos concursos públicos para professores da educação básica (...)." (p.82).

Essa tendência se confirma nos dados do Censo Escolar 2024 (divulgados em abril de 2025), que mostraram que 49,1% dos docentes das escolas estaduais do país foram contratados de forma temporária. Essa tendência vem sendo consolidada no período de dez anos (2013-2023), e como visto se repetiu em 2024. Com isso, constata-se que atualmente o concurso público não é mais a forma prevalente de contratação dos professores no país. Sendo este um ponto central do debate sobre o Novo Gerencialismo Público.

De acordo com a autora, a difusão da noção de um Estado oneroso foi amplamente veiculada no Brasil desde o primeiro governo eleito democraticamente (Fernando Collor de Mello - 1990 1992), mas é no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, que se consolida o processo de flexibilização das relações de trabalho no país.

> Esse, adepto à Nova Gestão Pública (NGP) e alentado pela adesão à onda toyotista – que, entre outros aspectos, alavanca processos de flexibilização das relações de trabalho e consequente redução de acesso aos direitos vinculados ao trabalho –, adota medidas semelhantes no emprego do setor público (Venco, 2021, p. 84).

A NGP surgiu na década de 1970, propondo a transferência de técnicas e princípios da gestão empresarial na administração pública, abordagem que apresenta a iniciativa privada como a solução para melhorar a eficiência e a qualidade dos serviços públicos. A partir desta lógica reconfigura-se o papel do estado, enquanto defende a austeridade para as políticas sociais subordina-se formal e concretamente os serviços públicos ao setor privado.

Assim, a dinâmica de privatização mostra-se um processo extremamente complexo em uma época de financeirização o capitalismo. Estas empresas, em geral, que se propõe a resolver os problemas da educação básica não tem acúmulo no campo do conhecimento científico da educação. Para isso, basta verificar quem são os sócios e fundadores das startups e fundação privada citados ao longo desta seção. Em sua grande maioria são investidores com uma proposta de desenvolver um "negócio de impacto social" para fins de lucro. Ou em outras palavras, busca-se adequar a escola aos moldes de uma empresa.

Para Laval (2019), a tendência do novo modelo escolar e educacional que tenta se impor baseia-se

> (...) em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia (Laval, 2019, p. 29).

Ainda para o autor, dois fatores tendem a redefinir a articulação entre economia e escola em um sentido radicalmente utilitarista, o primeiro é a concorrência econômica globalizada; e o segundo é o papel determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços. Com isso,

demostra-se não apenas a sociabilidade e saberes que se deseja do futuro trabalhador (atual estudante), mas também o que se espera do trabalhador docente, uma vez que a utilização destas plataformas direciona o trabalho pedagógico.

Em nossa análise, a incorporação dos interesses das empresas a educação, via uma política de privatização, gera um quadro de naturalização e legitimação do funcionamento do capitalismo ao serem apresentadas como supostas demandas necessárias requeridas pelo mundo do trabalho.

Não por acaso, Chacon da Tech4Kids vai além, a expectativa é transformar a iniciativa em política pública, com vistas a garantir que estudantes de 07 a 14 anos tenham acesso ao letramento digital por meio da programação, pois na sua visão é uma maneira de prepará-los para carreira de exatas. Sua expectativa parece ir ao encontro com a Lei nº 14.533/2023, que trata da Política Nacional de Educação Digital (PNED), sancionada no início do terceiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026).

A aprovação da mencionada lei gerou uma série de críticas devido ao encurtamento dos debates, uma vez que a tramitação da matéria ocorreu em regime de urgência, recurso que dispensa algumas formalidades e prazos para que o poder público possa aprovar uma proposta atendendo a uma demanda social mais rapidamente. Outro ponto observado foi que durante a tramitação da PNED ocorreu uma única audiência pública, conforme (Venco, Seki, 2023), nela foi privilegiada

> as manifestações dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) e de entidades sindicais e científicas que, com suas contribuições, deram forma, conteúdo e legitimidade à política. Tal elemento, observa-se, tem sido a norma nas políticas educacionais, com extensa participação dos APHs na definição das diretrizes e legislações para a formação da juventude de futuros trabalhadores (p. 455).

Novo modo de produção capitalista por meio dos aparelhos - vem exercendo um papel determinante na concepção de educação e na definição do conhecimento que se espera dos estudantes

(futuros trabalhadores) a partir da lógica das empresas. Sobre a prática promovida pelo Estado neoliberal Harvey diz:

> Os negócios e corporações não só colaboram intimamente com atores do governo como chegam mesmo a assumir um forte papel na redação de leis, na determinação das políticas públicas e na implantação de estruturas regulatórias (que são vantajosas principalmente para eles mesmos) (Harvey, 2014, p. 87).

Todo este esforço em adequar a legislação conforme os interesses privados visam consolidar seu poder e domínio via persuasão e consentimento, mas que passam distantes dos problemas centrais da educação. Estes vão, por exemplo desde a degradação das condições de trabalho à falta de infraestrutura nas escolas.

Assim, o interesse das empresas, cuja lógica econômica considera a educação como uma atividade com custo e com retorno cujo produto se assemelha a mercadoria (Laval, 2019) contrasta com a realidade precarizada da escola.

Ao ponderar os aspectos das desigualdades sociais e como compreende a ação das fundações e empresas privadas na escola, o professor entrevistado observa que "Diante da carência de nossas crianças percebo que o programa TEC4Kids é bem aceito pelas turmas em que o projeto é trabalhado, o programa consiste em ensinar programação com exercícios lúdicos sobre as etapas de construção de máquinas." Apesar disso, ele destaca que "a quantidade de notebooks é limitada e a internet da escola não funciona muito bem o que desmotiva os professores a utilizar essa ferramenta com mais frequência."

Entretanto, a falta de interesse dos professores, segundo o entrevistado não se restringe às dificuldades de infraestrutura mencionados, mas vai além: "Em minhas aulas não utilizo nenhum desses programas e não percebo interesse nos professores em fazer uso destas plataformas digitais, também não vemos como positivas." Ao falar sobre a incorporação das plataformas e seus conteúdos nas aulas fica evidentes dois aspectos, o primeiro se refere ao interesse do aluno pela novidade de acessar um

equipamento em um contexto de profundas desigualdades, como visto antes, e o segundo é a desconfiança dos professores em relação ao conteúdo e a intencionalidade do material produzido.

Desse modo, a ausência de consenso sobre o uso dessas plataformas e o receio quanto ao conteúdo disseminado pelos Aparelhos Privados de Hegemonia podem apontar possibilidades de debate e resistência à difusão da lógica econômica na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese sustentada vem se concretizando. Neste levantamento preliminar observa-se a presença de fundações privadas como a Lemann como a Teck4Kids, ambos investidores de impacto, orientado para o lucro.

O levantamento das informações apresentadas permite observar aspectos de que a educação pública em Salvador atravessa um processo de subordinação estrutural à lógica do mercado. Essa transformação não é apenas técnica, mas política e ideológica, consolidada por um alinhamento estratégico entre o grupo político local e o "filantrocapitalismo".

Observa-se que relação entre educação e economia se desloca para o binômio 'consumo e investimento', as propostas educacionais passam a ser moldadas por uma lógica de competitividade e individualismo que, em última instância, aprofunda a precariedade do sistema. E a educação que deveria ser um direito social passa a ser tratada como um ativo financeiro onde o Estado garante o lucro privado através de contratos e aditivos milionários.

O resultado prático desse modelo é complementar, de um lado, a degradação das relações de trabalho docente, com a substituição do servidor de carreira pelo contratado temporário, e de outro lado, a formulação e difusão de conteúdo via plataformas digitais – com transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Assim, a "eficiência" buscada pelas fundações privadas, sob a ótica da NGP, parece priorizar a formação de um "capital humano" adaptável ao

mercado (THC rejuvenecida), enquanto negligencia os problemas estruturais e avança sobre a educação públicas.

Essa noção de uma educação pública subordinada à lógica do mercado, em um contexto de financeirização do capitalismo, tem encontrado um terreno fértil nas gestões neocarlistas e vem se consolidando desde o primeiro mandato de ACM Neto, a partir do seu alinhamento político com as políticas educacionais de características neoliberais.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Dimensões da privatização da educação básica no Brasil a partir de 1990:** um diálogo com a produção acadêmica. 2015. Tese (livre docência) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2015.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais, **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/VisualizadorPdf?codigoArquivo=522608&tipoMidia=0. Acesso em: 18 mai.2026.

BALSAMO DE MELLO, M., SILVA PEREIRA, R., & Silva Santos Machado, P. H. (2024). Rejuvenescimento da teoria do capital humano: argumentos para a contrarreforma do ensino médio. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 16(2), 252–269. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54498 . Acesso em: 18 mai.2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

CASEFF, G. **Ex-executivo do mercado financeiro aposta em plataforma de educação digital para crianças**. Folha de S. Paulo.

17.jun.2021 Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2021/06/ex-executivo-do-mercado-financeiro-aposta-em-plataforma-de-educacao-digital-para-criancas.shtml. Acesso em: 18 maio 2026.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO LEMANN. Site. **Quem Somos**. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos/. Acesso em: 18 maio 2026

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

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

SALVADOR. **Diário Oficial do Município de Salvador, 10 de julho de 2025**. Ano XXXVI, n° 9. 064.

SALVADOR. **Smed Lança Programa Aprender pra Valer**. SMED. 30.jul.2021 Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-lanca-programa-aprender-pra-valer/ . Acesso em: 18 mai. 2026.

SKLAIR, J. A financeirização da filantropia: investimento de impacto e o novo modelo de desenvolvimento Social. *In*.: LAVINAS, L.; MARTINS, N. M.; GONÇALVES, G. L.; VAN WAEYENBERGE, E. (orgs.). **Financeirização:** crise, estagnação e desigualdade. São Paulo: Editora Contracorrente, 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, T. **Estamos apenas no início para alcançarmos a nossa missão de sermos a melhor empresa de talento tecnológico na Europa**. Expresso. 26 jun. 2023. https://expresso.pt/iniciativaseprodutos/projetos-expresso/2023-06-26-Estamos-apenas-no-inicio-para-alcancarmos-a-nossa-

missao-de-sermos-a-melhor-empresa-de-talento-tecnologico-na-Europa-245d036d. Acesso em: 18. maio 2026.

VENCO, S. “Estado-patrão”: rumo ao desaparecimento do emprego público?. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 82-105, maio/ago. 2021. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20676/13136 . Acesso em: 03 maio 2026.

VENCO, S. B; SEKI, A. K. (2023). Política Nacional de Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 15(2), 448–471. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54144. Acesso em: 18 maio 2026.

ENTRE A POLÍTICA E A PRÁXIS ESCOLAR: A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CATARINENSE

Gabriel Dias dos Santos[1]
Rodrigo da Silva Pereira[2]

RESUMO
O presente texto analisa a militarização da escola pública no contexto do avanço de agendas conservadoras e neoliberais na educação brasileira. O foco recai sobre o Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares de Santa Catarina, instituído após a extinção do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), lançado durante o governo de Jair Bolsonaro. A pesquisa baseia-se em uma entrevista semiestruturada realizada com a gestora de uma escola estadual que passou pelo processo de militarização. A partir da análise relacional proposta por Michael Apple (2003; 2006) e do referencial de Stephen Ball (2012; 2013) sobre a tradução das políticas educacionais no contexto da prática, o estudo examina como essa política se materializa no cotidiano escolar. Os resultados indicam que a militarização não se concretiza de forma homogênea nas instituições, sendo mediada e reinterpretada pelos sujeitos envolvidos na gestão da escola. Nesse processo, evidenciam-se tensões, negociações e limites na atuação dos militares, bem como estratégias da gestão civil para preservar aspectos da autonomia institucional e da identidade dos estudantes.
Palavras-chave: militarização das escolas; neoliberalismo; políticas educacionais.

---

[1] Licenciado em Letras (Mestrando em Educação). Universidade Federal da Bahia contato.gds@outlook.com. https://lattes.cnpq.br/3468448782771885
[2] Doutor em Políticas Públicas e Gestão da Educação. Universidade Federal da Bahia. rodrigosilvapereira@ufba.br. https://lattes.cnpq.br/6321674512843602

INTRODUÇÃO

O presente texto entende a militarização da educação como parte de um projeto hegemônico de direita, que visa à conservação do *status quo* da sociedade capitalista moderna (Santos; Pereira, 2018 e Lima; Golbspan; Santos, 2022). Rosana Pinheiro-Machado e Tatiana Vargas-Maia (2023) apontam que a investida de uma agenda conservadora não está acontecendo apenas no Brasil, mas em diferentes pontos do Sul Global, cada um com suas características e particularidades. Entretanto, assim como em outras localidades, o chamado novo conservadorismo brasileiro (Lacerda, 2019) também opera a partir da articulação entre diferentes atores políticos. Apesar das diferenças sócio-históricas, é possível vislumbrar semelhanças entre os grupos que compõem a aliança conservadora — também chamada de nova direita — mapeada por Apple (2003) ao analisar o cenário estadunidense na década de 1980 e o que ocorre atualmente no cenário brasileiro.

O autor expõe uma aliança composta por neoliberais, neoconservadores, fundamentalistas religiosos e uma classe média especializada — profissionais tecnocráticos que promovem políticas de avaliação, padronização e responsabilização — (Apple, 2003). No caso brasileiro, é possível identificar a atuação de grupos que se assemelham aos citados por Apple, principalmente neoconservadores, neoliberais e grupos evangélicos. Para Lacerda (2019), associado à defesa de ideologias neoliberais e à centralidade da família, o cerne do discurso do novo conservadorismo brasileiro está na união dos princípios de autoridade religiosa e militar.

Com base em Souza (2016), o conservadorismo é compreendido como um movimento multifacetado que envolve dimensões econômicas, ideológicas, sociais e culturais. Trata-se de um conjunto de articulações que tende a ser reativado e reorganizado em contextos de crise do capital, momentos nos quais as posições de grupos sociais hegemônicos passam a ser percebidas como ameaçadas. Nessas circunstâncias, o conservadorismo atua no sentido de mobilizar e unificar tais setores em torno da defesa

da preservação de seus privilégios e da continuidade das estruturas que sustentam a sociedade de classes.

A seara da educação não ficou imune frente ao avanço do conservadorismo, ao contrário, estudos mostram o forte empenho da chamada nova direita em implementar suas agendas no sistema educacional brasileiro (Lima; Golbspan; Santos, 2022; Lima *et al.*, 2025). Considerando que a escola é entendida, entre outros aspectos, como arena de luta pela hegemonia (Gramsci, 1999). Diante desse cenário, pautas como o programa Escola Sem Partido (ESP), a defesa da educação domiciliar e a própria militarização de escolas públicas — agendas que fazem parte do espectro conservador brasileiro (Lima *et al.*, 2025), ganharam força à medida que atores conservadores passaram a ocupar espaços públicos e seus discursos se tornaram hegemônicos.

O pensamento militar anticomunista é uma característica do neoconservadorismo originado nos EUA (Apple, 2003), mas que reverbera em outros neoconservadorismos, como é o caso do brasileiro (Lacerda, 2019). A valorização de princípios militares tem sido historicamente associada à extrema-direita na América Latina, sustentada pela ideia de que os militares são guiados por uma moral superior, fundamentada no patriotismo e no civismo (Sanahuja; Burian; Vitelli, 2023). No Brasil, cujo alistamento ainda é obrigatório para jovens do sexo masculino ao completarem 18 anos, a carreira militar é, muitas vezes, apresentada pela instituição, através da grande mídia, como solução para problemas sociais. Com efeito, entende-se que a noção de superioridade da escola militarizada tem sido difundida no campo do *senso comum*. De acordo com Gramsci (1999), senso comum é um conjunto de concepções de mundo desagregadas, incoerentes e inconsequentes, absorvidas de forma acrítica, e moldadas a partir da posição social e cultural dos grupos que as compartilham.

A implementação das Escolas Cívico-Militares (Ecim) no Brasil ganhou destaque durante o governo Bolsonaro (2019-2022), marcando uma mudança significativa no sistema educacional. O Governo Federal, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de

2019, instituiu a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares no Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2019a), evidenciando a importância do tema para aquela administração. Meses depois, em setembro de 2019, o governo institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), "com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio" (Brasil, 2019b). Miguel (2019) aponta que a eleição de Jair Bolsonaro é fruto da articulação entre diferentes grupos de direita que passaram a se reorganizar a partir das marchas de 2013, desencadeando uma série de eventos que culminaram no golpe sofrido por Dilma Rousseff em 2016 — o qual contou com forte apoio de militares.

No entanto, instituições de ensino básico com a participação de corporações militares têm um histórico extenso, com modelos diferentes que precedem as Ecim, tais como as escolas do Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB) e escolas estaduais e municipais vinculadas a corporações militares estaduais (Penido; Andrade; Kalil, 2024). Diferentemente das escolas militares, as escolas militarizadas por meio do PECIM são instituições públicas, vinculadas às redes estadual ou municipal de ensino e subordinadas às respectivas Secretarias de Educação. Por meio de convênios estabelecidos com as Polícias Militares e o Corpo de Bombeiros, essas escolas adotam um modelo de gestão compartilhada, no qual integrantes dessas corporações assumem funções administrativas e pedagógicas (Santos, 2020). Outro ponto importante, conforme aponta Santos (2020). Outro ponto importante, é que, apesar da parceria com as Secretarias de Segurança, essas escolas não integram as corporações, tampouco recebem financiamentos provenientes dessas instituições.

Apesar do PECIM ter sido extinguido pelo governo Lula, em 2023, diversos governos estaduais decidiram manter militarizadas as escolas que haviam passado pelo processo a partir do programa federal. Assim, governos estaduais elaboraram seus próprios programas para militarização de escolas públicas, como o estado de Santa Catarina, que, em 22 de dezembro de 2023, instituiu o

Decreto Nº 426, fundando o Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares (Santa Catarina, 2023). Com o intuito de trazer à luz o debate sobre a implementação e funcionamento deste novo programa, o presente trabalho toma como ponto de partida uma entrevista semiaberta (Paro, 2011) realizada com a gestora civil de uma escola pública que passou pelo processo de militarização no estado de Santa Catarina.

Os dados empíricos produzidos foram analisados a partir da análise relacional (Apple, 2006). Em linhas gerais, Apple (2006) argumenta que a análise relacional consiste em examinar as múltiplas interações entre um objeto de estudo e a sociedade como um todo, levando em conta os diferentes fatores e agentes que a compõem. Logo, ao tratar da militarização da educação, é imprescindível que se considerem todos os elementos que a constituem enquanto política educacional.

O presente trabalho expõe, então, uma análise do Decreto nº 426 e seu funcionamento no cotidiano escolar, sem deixar de relacionar este caso específico com o crescimento de uma agenda conservadora na educação básica pública, impulsionada por grupos conservadores, em especial os neoliberais.

A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O PROJETO NEOLIBERAL

Dialeticamente ligado ao conservadorismo contemporâneo, o neoliberalismo, como um projeto de classe (Pereira; Marques; Lima, 2025) atua em sintonia com o processo de militarização, fortalecendo as narrativas da suposta qualidade educacional ancorada em rankings e de responsabilidade individual dos sujeitos. Para Wendy Brown (2019, p. 23), o projeto neoliberal tem o intuito de "proteger as hierarquias negando a própria ideia do social e restringindo radicalmente o alcance do poder político democrático nos Estados-nação". Em outras palavras, este projeto hegemônico, por mais que se utilize de uma narrativa de

prosperidade a partir do esforço individual, busca a manutenção do *status quo* capitalista.

O caráter antidemocrático do neoliberalismo é de suma importância para este debate. O projeto neoliberal tem sido criticado por diversos autores por apresentar tensões com a democracia, especialmente no que se refere à igualdade social (Brown, 2019; Dardot; Laval, 2017). Jair Bolsonaro, por exemplo, no lançamento do PECIM, afirma que o problema da educação brasileira é que "ela se democratizou". O que é uma escola "democratizada" nesse discurso? Uma escola para todos e todas. Nesse sentido, Brown (2019, p. 76) afirma que o ataque neoliberal à democracia "envolve alterar os significados da democracia, reduzindo-a a um 'método' de estabelecer regras em vez de uma forma de governo, restringindo seu escopo ou apartando-a do governar". Em outras palavras, conceitos como participação, autonomia e a própria democracia são ressignificados no vocabulário neoliberal.

Nesse sentido, a estratégia gerencial na educação (Pereira; Marques; Lima, 2025) impõe novos significados ao conceito de gestão democrática, por exemplo. O princípio constitucional que implica um poder decisório horizontalizado, se torna uma desconcentração de tarefas como se fosse participação democrática. O poder decisório é centralizado, mas se distribuem as tarefas, como acontece na gestão compartilhada de escolas cívico-militares.

Estudos anteriores apontam valores neoliberais latentes nas escolas cívico-militares, vide seu foco na eficiência e nos resultados, além do incentivo à competitividade e reforço da meritocracia (Reis *et al.*, 2019; Lima; Golbspan; Santos, 2022). Documentos que oficializam a militarização de escolas em diferentes regiões brasileiras apontam a busca pela "excelência nos processos", ou pela "melhoria na qualidade da oferta". Conforme Reis *et al.* (2019), tais proposições expressam um "absoluto desconhecimento sobre a natureza do trabalho pedagógico", "visto que a fragmentação referida remonta a pressupostos do taylorismo-fordismo,

remetendo à existência de uma linha de produção na escola" (Reis *et al.*, 2019, p. 230).

A partir dessa provocação, fez-se o exercício de traçar paralelos entre os sistemas de produção e as práticas neoliberais comuns nas escolas cívico-militares. Ressaltando que, na América Latina, o neoliberalismo está intrinsecamente ligado ao militarismo, o que afasta a experiência neoliberal de outros países (Andrade, 2022; Sanahuja; Burian; Vitelli, 2023).

Dentre os aspectos comuns entre taylorismo-fordismo e neoliberalismo que ecoam na militarização da escola, estão o foco na eficiência e nos resultados. A qualidade da escola militarizada é medida por resultados em avaliações de larga escala, porém, para que esta qualidade seja alcançada, a militarização utiliza outra ferramenta herdada de ambos os modelos industriais: a seleção. Para que os números esperados sejam alcançados, existe uma seleção de trabalhadores/alunos. Alguns modelos de escolas militarizadas, mesmo as alocadas em comunidades marginalizadas, possuem uma porcentagem de vagas reservadas para filhos/as de militares, o que contribui para a seleção de estudantes (Santos, 2020). Além disso, alunas e alunos que não se adaptam ao modelo militar, acabam por sair da escola, seja por vontade própria ou por pressão dos militares.

A padronização é outro termo que aparece nos modelos industriais e no militar, porém, ao falar do militarismo, a padronização é uma ferramenta utilizada para o controle de jovens estudantes, o que contribui para o apagamento de suas identidades (Santos; Alves, 2023). Ressalta-se, porém, que no caso da escola onde a gestora entrevistada atua, por não terem recebido do governo estadual os uniformes escolares até então, os alunos e alunas não são obrigados a seguirem o padrão militar. E, a pedido dela, isso se estende, até mesmo, aos cabelos e demais acessórios ou vestimentas que os/as jovens possam querer utilizar:

> E aí, assim, daí veio a questão cívico a nível estadual. Aí eu falei, uma das coisas que eu falei, que eu não queria que mexesse com a identidade de cada

> um, né, tipo assim, quer usar cabelo solto, quer pintar o cabelo, pinta, enfim, né, porque é a identificação do aluno (Gestora, 2025).

Além disso, a lógica da competição forte em Taylor, mas ainda presente em Ford (Harvey, 1992), é outro aspecto presente também na militarização da escola. Estudantes são ranqueados/as desde a efetivação de suas matrículas, e, ao longo dos anos escolares, são incentivados a competirem entre si, recebendo prêmios e títulos em resposta ao seu comportamento, suas notas e outras atividades propostas por militares. Entretanto, a competição não se limita aos/às estudantes. Como mencionado anteriormente, avaliações de larga escala são os principais marcadores de qualidade utilizados na defesa da militarização de escolas. No caso de Santa Catarina, a diretora relata que os resultados em números são expostos e utilizados para fomentar a competitividade entre escolas/ gestores/as:

> Aí na reunião dos gestores, assim, nós passamos por uma situação [...] eu saí de lá tão indignada, porque os índices, eles eram mostrados na tela por escola. Tipo assim: ah, a escola [X] alcançou 3%. Seguido de um comentário 'nossa, só isso?'. Entendeu? Então, eu senti assim, [...] como é que eu vou dizer, a palavra é impotente. Por quê? Porque nesse sentido, a exposição ali foi números. (Gestora, 2025).

Em uma tentativa de incentivar a competitividade, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) expõe trabalhadores/as, os/as constrangendo em frente a colegas, sem se preocupar com a saúde mental dessas pessoas. Tal prática remete ao que Linhart (2014) chama de *precariedade subjetiva do trabalho.* A socióloga defende que este conceito é um sentimento que trabalhadores assalariados e estáveis experimentam quando são postos a exigências cada vez maiores no trabalho, podendo se sentir inseguros quanto à sua produtividade.

O DECRETO Nº 426 DE 2023 NO CHÃO DA ESCOLA

Com base em Ball, Maguire e Braun (2012), entende-se que política educacional é um processo de negociação, contestação e luta entre diferentes grupos, não restrito aos que estão no governo. Assim, "a política é feita por e para os professores, pois eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos de política" (Ball; Maguire; Braun, 2012, p. 3). Os autores rejeitam a ideia de implementação como algo passivo e utilizam o conceito de *enactment*, que se refere ao processo criativo de tradução da política em ação. A política não chega às escolas como um manual, mas exige interpretação, adaptação e recontextualização. Ball (2013) ressalta que políticas raramente determinam exatamente o que deve ser feito; em vez disso, elas criam um conjunto de condições que limita as respostas possíveis, tornando o processo de colocar políticas em prática complexo e dinâmico.

É relevante destacar o caráter político-pedagógico inerente ao trabalho da direção escolar. A gestão da escola não se restringe a funções administrativas ou burocráticas, mas está atravessada pelas disputas de poder que permeiam o cotidiano institucional (Souza, 2025). Nesse contexto, diferentes sujeitos atuam buscando fazer prevalecer suas próprias concepções acerca da escola e de seus objetivos, mobilizando estratégias para que tais entendimentos se imponham sobre os demais e orientem as práticas desenvolvidas na instituição.

Decretado pelo governo de Jorginho Mello, governador do estado de Santa Catarina, filiado ao Partido Liberal (PL), o Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares apresenta características similares às do PECIM, a começar pela finalidade do programa, sendo ela promover "melhoria na qualidade da educação básica da rede pública estadual" (Santa Catarina, 2023). O termo *qualidade* é vastamente utilizado entre a aliança conservadora na defesa de suas pautas na educação. No que tange a esta seara, os discursos conservadores clamam que escolas militares e/ou militarizadas apresentam maior qualidade na

educação, valendo-se de resultados em avaliações de larga escala ao embasar suas premissas (Lima *et al.*, 2025).

Logo em seu Capítulo 1, que trata de suas disposições gerais, o decreto determina dois pontos importantes a serem destacados:

> § 1º O programa será desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação (SED), com o apoio da Secretaria de Estado da Segurança Pública (SSP), por meio da colaboração da Polícia Militar do Estado de Santa Catarina (PMSC) e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Santa Catarina (CBMSC);
> § 2º Os militares exercerão as funções de Oficial de Gestão Escolar e de Monitores nas unidades escolares que aderirem ao Programa.

Primeiramente, é preciso frisar que o *apoio* da SSP não é financeiro, visto que em seu artigo 4º, o decreto afirma que a gestão de recursos financeiros e orçamentários é de responsabilidade da SED, e em seu artigo 18 dispõe que as despesas com a execução do programa "correrão à conta de dotação orçamentária própria da SED". Mesmo que as remunerações destes profissionais inativos procedam do Corpo Temporário de Inativos da Segurança Pública (CTISP), a diretora entrevistada afirma que este dinheiro público poderia ser melhor redistribuído para que atendesse às reais demandas da escola:

> Então, pra mim, assim, pra tu teres uma noção, se fosse hoje e dissessem pra mim, assim: [nome oculto], tu prefere continuar com o cívico-militar ou tu quer três monitores a cada período? Professores… Eu diria: 'olha, volta três professores de educação física a cada período, entrega mais seis pessoas e estaria perfeito'. E todos [os militares] que estão aqui são aposentados, né, têm o seu salário. Então, abriria mais oportunidade para outras pessoas, né? Que querendo ou não, o gasto que o Estado tá tendo, né, a nível estadual, né, dizem que tem verba do governo federal junto. Eu desconheço (Gestora, 2025).

Como atesta o parágrafo 2º do decreto, estes profissionais atuam como gestores ou monitores na escola, mas não lecionam nenhum tipo de disciplina. Isso porque os artigos 14 e 15 foram revogados por decretos posteriores, mas neles se estabelece que:

> Art. 14 No Ensino Fundamental, os estudantes terão semanalmente uma aula, cujos temas serão transversais, ministrada por um militar da PMSC ou do CBMSC, uniformizado, com a presença e o auxílio de professor integrante do Projeto Valores. (Revogado pelo Decreto nº 979/2025).
> Art. 15 No Ensino Médio, o professor do Projeto de Vida será responsável pela abordagem dos temas com os estudantes, apoiado pelos monitores da PMSC ou do CBMSC. (Revogado pelo Decreto nº 979/2025).

Apesar de estar prevista no decreto a função de gestor do profissional militar indicado pela corporação, a diretora rejeita a ideia de gestão compartilhada entre civis e militares, ironizando que o que existe são "participações especiais":

> (...) a gestão da escola é minha, das minhas assessoras, da minha equipe, então nós somos civis, essa é a nossa gestão. Na escola cívico militar o que entra é assim, a gente tem atualmente aqui, a gente tem cinco monitores e um coronel, então eles entram na questão da disciplina (Gestora, 2025).

Segundo a diretora, tanto o coronel quanto os militares que trabalham como monitores na escola são subordinados à gestão civil, não tendo autonomia mesmo nas questões disciplinares. Com efeito, esse é um dos motivos que levam à grande rotatividade de gestores militares na escola. Como relata a gestora, no curto período em que a escola funciona no modelo cívico-militar, já passaram três coronéis diferentes, estando agora no quarto:

> A gente passou por três caras, três pessoas. O primeiro queria ficar trancado na sala. Dizia que não gostava de barulho. O segundo que entrou não gostou muito porque ele queria ter mais autonomia do que ele podia. O terceiro entrou, mas depois estava muito cansado. Entrou no quarto, [esse] está segurando (Gestora).

Outra semelhança entre os programas estadual e federal é que ambos têm o objetivo de contribuir para a diminuição da violência nas escolas, principalmente aquelas alocadas em zonas periféricas. Porém, não é o caso da escola da gestora entrevistada. De acordo com ela, a escola fica em uma região central e, apesar de ter uma comunidade próxima onde, supostamente, há tráfico de drogas,

não havia histórico de violência ou roubo na escola ou nos arredores. De qualquer forma, a presença da PM dentro da escola não é garantia de segurança, o que fica evidenciado no relato de violência sofrido pela gestora da instituição:

> O ano passado eu fui agredida por uma mãe aqui, né? Aqui dentro da escola [...] E aí essa minha situação, a minha assessora interveio. Mas mesmo assim eu fui empurrada contra o armário de xerox, tive hematomas, tive que entrar com um B.O. [...] Mesmo com a presença de militares na escola. Naquele momento ali estávamos eu e a minha segurança privada também. Tem um vigilante de segurança privada. Então, isso [a presença da PM na escola] não agrega no sentido de intimidar, de forma nenhuma (Gestora, 2025).

Além da violência física sofrida pela gestora, a escola passou, também, por um caso de abuso sexual envolvendo um oficial militar e alunas menores de idade. Nota-se que eventos como esse não se restringem ao estado de Santa Catarina, visto que já houve denúncias de assédio e/ou violência sexual em escolas cívico-militares de outras regiões, como no Paraná (Toledo, 2016; Caldas, 2013), em Rondônia (A Nova Democracia, 2025) e no Distrito Federal (Cassela, 2019).

Ademais, vale ressaltar que o decreto está tendo sua validade questionada no Supremo Tribunal Federal (STF). Em maio de 2025, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) ajuizou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 7809) contra o Decreto estadual nº 426/2023, que criou o programa de escolas cívico-militares em Santa Catarina. A entidade sustenta que a medida fere princípios constitucionais, como a gestão democrática e a autonomia da Secretaria de Educação, ao permitir a atuação de militares da reserva, vinculados à SSP, na gestão escolar. A CNTE também apontou incompatibilidades entre os valores militares e o pluralismo de ideias e a liberdade de expressão garantidos pela Constituição. Ainda, criticou o fato de o investimento por aluno nesse modelo ser quase o dobro do destinado às demais escolas estaduais, além de destacar que a proposta contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

(Lei nº 9394/1996), que prevê somente escolas públicas de ensino básico e militares (Supremo Tribunal Federal, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo analisou a militarização de escolas públicas a partir do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) e do Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares de Santa Catarina, tomando como base o relato de uma gestora de uma escola estadual que passou por esse processo. A partir da entrevista e da análise do Decreto nº 426/2023, buscou-se compreender como essa política educacional se materializa no cotidiano escolar e quais tensões emergem de sua implementação.

Os dados empíricos evidenciam que a política de militarização não se concretiza de forma homogênea ou automática no interior das escolas. Conforme discutido a partir do referencial de Ball, Maguire e Braun, políticas educacionais não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas e traduzidas pelos sujeitos que atuam no contexto escolar. Nesse sentido, a experiência relatada pela gestora demonstra que a escola não é apenas um espaço de aplicação de normas, mas também de mediação, negociação e, em determinados casos, resistência.

Além disso, a postura da diretora ao resistir à imposição de normas mais rígidas relacionadas à padronização da aparência dos estudantes, como regras sobre cabelo, acessórios ou vestimentas, revela uma tentativa de preservar aspectos da identidade dos jovens e limitar a extensão da lógica disciplinar associada ao modelo militar. Tais elementos evidenciam que a política é mediada pelas concepções pedagógicas e pelas experiências dos profissionais da escola, produzindo arranjos que nem sempre correspondem integralmente ao que é previsto nos documentos oficiais.

Por fim, ao situar a militarização da educação no interior de um contexto mais amplo de avanço de agendas conservadoras e neoliberais, o estudo aponta que tais políticas se sustentam em discursos de eficiência, disciplina e melhoria da qualidade da

educação. Entretanto, a experiência analisada demonstra que sua materialização no cotidiano escolar é atravessada por negociações, tensões e resistências, evidenciando o papel ativo dos sujeitos escolares na interpretação e na condução das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

A NOVA DEMOCRACIA. **Professor de escola cívico-militar é denunciado por abuso de aluno autista de 13 anos;** direção tentou abafar o caso. 21 jul. 2025. Disponível em: https://anovademocracia.com.br/professor-escola-civico-militar-abuso/. Acesso em: 9 mar. 2026.

ANDRADE, D. P. Rodadas históricas de neoliberalização no Brasil. Contemporânea. **Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 12, n. 3, p. 675–708, set./dez. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.2022021. Acesso em: 12 mar. 2026.

APPLE, M. W. **Educando à Direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, S. J. **The Education Debate**. Bristol: Policy Press, 2013.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How Schools do Policy**: policy enactments in secondary schools. Oxon: Routledge, 2012

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, 6 set. 2019b.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo de cargos em comissão e funções de confiança do Ministério da Educação, remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, Seção 1, Edição Extra B, Brasília, 2 jan. 2019a.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**. São Paulo: Politeia, 2019.

CALDAS, A. C. Escolas cívico-militares são marcadas por casos de abuso de autoridade. **Brasil de Fato**, 19 jul. 2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2023/07/19/escolas-civico-militares-sao-marcadas-por-casos-de-abuso-de-autoridade. Acesso em: 9 mar. 2026.

CASSELA, V.; MARQUES, M. Sargento da PM é afastado após denúncias de assédio sexual contra estudantes em escola militarizada do DF. **Portal G1**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/06/04/sargento-da-pm-e-afastado-apos-denuncias-de-assedio-sexual-contra-estudantes-em-escola-militarizada-do-df.ghtml. Acesso em: 9 mar. 2026.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo editorial, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

LACERDA, M. B. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Editora Zouk, 2019.

LIMA, I. G. de; GOLBSPAN, R. B.; SANTOS, G. S. dos. Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85338, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.85338. Acesso em: 12 mar. 2026.

LIMA, I. G. *et al*. O vocabulário do conservadorismo na educação brasileira: um glossário em construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 25, e1140, 2025. Disponível em: http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v25.1140. Acesso em: 12 mar. 2026.

LINHART, D. Modernização e precarização da vida no trabalho. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.) **Riqueza e Miséria do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIGUEL, L. F. **O colapso da democracia no Brasil**: da Constituição ao golpe de 2016. Fundação Rosa Luxemburgo, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez editora, 2011.

PENIDO, A.; ANDRADE, P. L.; KALIL, S.. Uma escola com pés de barro: a militarização da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 16, n. 1, p. 420–441, abr. 2024. Disponível em: http://doi.org/10.9771/gmed.v16i1.56321. Acesso em: 21 jul. 2025.

PEREIRA, R. S.; MARQUES, L. R.; LIMA, I. G. Do programa de classe ao cotidiano escolar: Neoliberalismo, Gerencialismo e Nova Gestão Pública na educação. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 43, 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10924. Acesso em: 11 mar. 2026.

PINHEIRO-MACHADO, R.; VARGAS-MAIA, T. **The Rise of the Radical Right in the Global South**. London: Routledge, 2023.

REIS, L. C. R. *et al.* Militarização de escolas públicas e o governo Bolsonaro. **Tecnia**: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFG**, 4(2), 227-235. Disponível em: https://revistas.ifg.edu.br/tecnia/issue/view/11/showToc. Acesso em: 11 mar. 2026.

SANAHUJA, J. A.; BURIAN, C. L.; VITELLI, M. The rise of the new far right in Latin America: Crisis of globalization, authoritarian path dependence and civilian-military relations. *In*: PINHEIRO-MACHADO, R; VARGAS-MAIA, **The Rise of the Radical Right in the Global South**. Abingdon: Routledge, 2023. p. 112-124.

SANTA CATARINA (Estado). **Decreto nº 426, de 2023**. Institui o Programa Estadual das Escolas Cívico-Militares e estabelece outras providências. Florianópolis, 22 dez. 2023.

SANTOS, C. de A.; ALVES, M. F. Militarizar e encarcerar a educação básica para um projeto de nação. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 90–112, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.48075/educare.v18i47.30698. Acesso em: 12 mar. 2026.

SANTOS, C. de A.; PEREIRA, R. da S. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 255-270, 2018.

SANTOS, G. S. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015348, p. 1–19, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15348.066. Acesso em: 12 mar. 2026.

SOUZA, A. R. Revisitando e reconstruindo um conceito de gestão democrática da educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e51123, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469851123. Acesso em: 12 mar. 2026.

SOUZA, J. M. A. **Tendências ideológicas do conservadorismo**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18011. Acesso em: 12 mar. 2026.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Programa de escolas cívico-militares de SC é questionado no STF. **Notícias STF**, 5 maio 2025. Disponível em: https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/programa-de-escolas-civico-militares-de-sc-e-questionado-no-stf/. Acesso em: 22 jul. 2025.

TOLEDO, L. F. Escolas cívico-militares: alunas denunciam PMs por assédio no Paraná. **BBC News Brasil**, Londres, 5 fev. 2026. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/c5ydlv11pe1o. Acesso em: 9 mar. 2026.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, TRABALHO PEDAGÓGICO E CONSCIÊNCIA DE CLASSE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR

Geisa Cristiane Lima de Oliveira[1]

RESUMO
Este estudo analisa os impactos das políticas educacionais neoliberais no trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Trata-se, de um estudo exploratório que demonstra evidências a partir da experiência do professor, da necessidade da luta organizada para fazer frente à degradação do trabalho em geral e em especial o trabalho pedagógico e da alienação de classe.
Palavras-chave: políticas de educação; experiência docente; educação física.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo analisar as políticas educacionais considerando o trabalho pedagógico dos/as professores/as, a partir das experiências vivenciadas na rede municipal de Salvador. Para a execução desta pesquisa, nos valemos de entrevista semiestruturada para levantar e analisar dados sobre a consciência de classe frente aos impactos das políticas educacionais que estão induzindo processos de privatização, plataformização, terceirização e rebaixamento teórico do currículo escolar. Estes, compreende-se, que estão em curso com a implementação de políticas educacionais neoliberais, conforme

[1] Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (PEGED UFBA). Bolsista CAPES. E-mail: gecristiane@hotmail.com.

orientam os estudos de Freitas (2018), Seki (2023) e Venco (2023; 2021), também buscamos orientação sobre políticas educacionais junto a Azevedo (2004) e Oliveira (2009).

Sendo assim, esta investigação tem como foco o trabalho pedagógico desenvolvido por um docente de Educação Física que atua com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Salvador. Para a análise da prática docente, recorreremos às contribuições de Martins (2015) e da Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani (2011), que se fundamenta na concepção materialista histórico-dialética e nos permitirá compreender a prática educativa em sua concreticidade e historicidade social.

O caminho metodológico adotado neste trabalho tem como princípio a análise do discurso a partir da perspectiva de Pêcheux (1995), que toma o discurso como aquele que pode ser compreendido como efeitos de sentido produzidos na interlocução entre sujeitos sócio historicamente determinados.

PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

O caminho percorrido para responder ao objetivo deste trabalho, foi realizado por meio de uma entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada é, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo a partir das respostas do informante. O contato inicial com o professor foi por mensagem de texto via *WhatsApp* e, em seguida, ocorreu uma conversa inicial pelo mesmo aplicativo, onde foram passadas as informações iniciais sobre a necessidade da realização, criando um vínculo de aproximação e simpatia entre entrevistadora e entrevistado, o que possibilitou o agendamento da entrevista.

Para a análise de discurso, o sujeito é compreendido com efeito da relação história e ideologia, constituindo-se na e pela linguagem. Trata-se, portanto de um sujeito atravessado por múltiplas

determinações, o que implica a assunção de distintas posições-sujeito, variáveis conforme as formações discursivas e ideológicas em que se inscreve. Neste sentido, para Pêcheux (1995), a posição-sujeito corresponde ao lugar ocupado pelo sujeito no interior do discurso, sendo esse lugar determinado pelas condições de produção e pelos efeitos ideológicos, a partir do qual se delimitam as possibilidades do dizer e se produzem efeitos de sentido.

Nesse contexto, a escuta atenta nos permite apreender o dito e o que se produz como implícito no discurso, na relação com os efeitos de sentidos, compreendidos como sentidos que se produzem historicamente a partir das condições de enunciação e das formações discursivas. Assim, o movimento inicial do percurso, delimitou-se a elaboração de um roteiro prévio para realização da entrevista.

PERFIL E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DO DOCENTE

O entrevistado tem 35 anos, graduado em Licenciatura em Educação Física, tendo concluído sua formação no ano de 2012, em uma instituição de ensino superior privada, localizada na cidade de Salvador e a de outro município do estado da Bahia. Atualmente, exerce o cargo de professor de Educação Física, atuando com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental I em duas redes municipais de ensino: Salvador e outra cidade, ambas no estado da Bahia.

O docente possui vínculo empregatício efetivo com as duas redes de ensino. Em Salvador, trabalha 40 horas semanais, distribuídas em duas escolas públicas, já em outra cidade, cumpre uma carga horária de 20 horas em uma única instituição de ensino, totalizando 60 horas semanais de trabalho, distribuídas entre dois municípios com realidades distintas.

Soma-se a essa intensa jornada a ausência de condições objetivas da docência, realidade que se agrava pelo descumprimento da Lei nº 11.738/2008 por parte da atual gestão municipal. Essa lei federal estabelece o piso salarial nacional do

magistério público, atualmente fixado em R$ 4.867,77, com previsão de reajuste anual.

Durante a entrevista, o profissional não enunciou marcas de indignação diante os ataques aos direitos trabalhistas, tal funcionamento discursivo pode ser compreendido como efeito de processos de assujeitamento ideológico. Nessa direção, sua posição-sujeito se configura em um campo no qual certos sentidos se estabilizam, produzindo efeitos em sua prática pedagógica, entre eles a fragilização de uma formação crítica, articulada às condições materiais em que o trabalho docente se realiza.

SOBRE ATUAÇÃO DO CONSELHO NACIONAL E REGIONAL DE EDUCAÇÃO FISICA (CONFEF E CREF)

Ao ser questionado sobre a obrigatoriedade do pagamento da anuidade imposta pelo Conselho Regional de Educação Física (CREF/CONFEF), o professor manifestou discordância. Segundo ele, professores licenciados que atuam no contexto escolar não deveriam ser obrigados a pagar essa taxa, uma vez que o magistério é regido por uma legislação específica.

Além disso, relatou que realiza o pagamento por se tratar de uma exigência legal, mas compreender o papel do CREF/CONFEF na fiscalização de academias e profissionais com formação em bacharelado em Educação Física, e destaca a distinção entre as duas habilitações da área. Ao ser perguntado sobre filiação sindical, o entrevistado, afirmou possui filiação ao sindicado dos professores, e relatou que os professores municipais estão greve há dois meses. Ao ser indagado sobre se sentir valorizado, a resposta foi negativa. Por fim, perguntei se o docente era articulado com algum movimento social em defesa dos direitos sociais, ele respondeu que não é ligado a nenhuma organização. Assim, nesse dizer, inscreve-se um sujeito atravessado por tensões entre diferentes campos de regulação do trabalho docente. Ao deslocar o lugar do conselho no âmbito do magistério, evidencia disputas de sentido sobre quem pode dizer desse fazer. A filiação sindical, a greve e a desvalorização

profissional fazem emergir um mal-estar, ao mesmo tempo em que apontam limites nas formas de organização coletiva.

ANÁLISE SOBRE A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

As falas do professor nos permitem compreender que ele vivencia uma realidade marcada por uma intensa carga de trabalho entre dois municípios, reflexo das condições estruturais da rede pública, sendo possível constatar um processo de alienação pelo trabalho, devido ao excesso, que incide sobre a capacidade de interpretação da realidade. Também não é localizado no seu discurso do profissional a tomada de consciência crítica desenvolvida, que o permita questionar as imposições do modo de produção capitalista. Sobre a valorização profissional, menciona cansaço, estresse e tensão, mostrando a precarização material e simbólica da profissão e a ausência de perspectivas de mudança estrutural.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E SOBRE DESTINATÁRIOS CONTEÚDOS E MÉTODO

Ao ser questionado sobre o conceito de Educação, o mesmo respondeu que é o caminho para transformação social. Em relação ao processo formativo da escola, referente às condições objetivas de trabalho, o professor relatou que uma das instituições que atua possui espaço físico adequado, como quadra, uma área e materiais, enquanto a outra estrutura não apresenta estrutura suficiente para a realização as suas aulas. Desabafou dizendo que, mutas vezes, precisa retirar as cadeiras da sala de aula para realização das atividades.

Sobre a organização dos conteúdos, o professor afirmou realizar o planejamento anual e, em seguida, separar por unidade, informou, ainda, que os conteúdos trabalhados podem ser

flexibilizados, destacando os conteúdos da cultura corporal como os Jogos, dança, esporte, ginástica e lutas.

O docente entrevistado utiliza a abordagem Crítica Emancipatória, tal concepção, apresentada por Kunz (1994), anuncia e estimula mudanças reais e concretas na concepção do ensino da Educação Física, assim como no conteúdo, no método e nas condições que possibilitam o trabalho pedagógico. Já proposta da Educação Física Crítico-Superadora que, segundo o Coletivo de Autores (1992), compreende a cultura corporal como linguagem e suas formas de representação do mundo, exteriorizadas através das lutas, dos jogos, das danças, entre outras práticas socialmente construídas pela humanidade. Assim, o discurso do professor evidencia uma posição-sujeito marcada pelos limites e possibilidades de seu trabalho pedagógico

SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICOS RACIAIS

As declarações do professor indicam que a realização do trabalho relacionado ao tema decorre de uma exigência legal, evidenciando, assim, a abordagem da questão dos povos originários. Em relação ao outro município, ele relata que a lei está incorporada ao cotidiano escolar e dos currículos; entretanto, em Salvador, os conteúdos sobre cultura africana, afro-brasileira e indígena são trabalhados com menor frequência. O professor inclui em suas aulas os conteúdos de matriz indígena e africana junto à abordagem de jogos, dança, brincadeiras, lutas e com isso, ressaltando, porém, a falta de formação prática para ensinar capoeira, apensar de os alunos conhecerem e praticarem a modalidade. Dessa forma, o relato do professor evidencia como as condições objetivas e a formação disponível influenciam a implementação dos conteúdos sobre povos originários, revelando limitações práticas que atravessam seu trabalho pedagógico cotidiano.

SOBRE A AVALIAÇÃO

No que diz respeito ao processo avaliativo, o professor relatou que, em Salvador, uma das escolas não exige um processo formal de avaliação na disciplina, enquanto a outra solicita diferentes formas de avaliação, o que o leva a se dizer dividido. Com isso, o entrevistado evidencia diferenças nas exigências de trabalho entre as instituições e associa sua forma de avaliação à observação visual do movimento corporal. Segundo o docente, é importante observar o aluno durante a atividade e demonstrar-lhe como o movimento deve ser executado. Ao ser questionado sobre o processo de formação continuada, o professor afirmou utilizar a plataforma do Ministério da Educação, a AVA MEC. Assim, sua fala indica que a avaliação é de responsabilidade institucional e as condições de cada escola influenciam diretamente o modo de avaliar o desempenho dos alunos, embora não explicite claramente os limites de sua própria responsabilidade nesse processo.

SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS

Ao ser perguntado sobre o uso das tecnologias em sala de aula, o professor relata que a rede de Salvador instalou a plataforma *tecno4kids,* mas, devido ao tempo curto das aulas, não utilizava com frequência, pois as condições para uso dos *ChromeBooks* envolvem deslocamento, o que impacta no tempo. Além disso, não existem condições objetivas para uso, ou seja, a internet não funciona adequadamente. Sendo assim, ressalta o desinteresse por parte dos alunos em usar as plataformas digitais, que acabam optando por jogos e brincadeiras. Diante o não uso dessas tecnologias nas aulas de Educação Física, o docente passa as atividades para casa, e a resposta dos alunos a essas atividades, segundo ele, é de descontentamento, pois muitas crianças recebem tabletes quebrados ou sem acesso à internet. As dificuldades técnicas e estruturais condicionam o uso das tecnologias, revelando desigualdades no acesso e na participação dos alunos.

SOBRE BÔNUS, PREMIAÇÕES AOS/ÀS DOCENTES

O professor relata que a prefeitura de Salvador oferece premiações e brindes, como viagens internacionais e ingressos para shows aos docentes que utilizam em maior quantidade a ferramenta. Ele avalia que menos de 25% dos estudantes respondem de maneira significativa às plataformas em relação a sua disciplina, devido à falta de condições adequadas para o uso. Os incentivos institucionais têm efeito limitado, pois as condições concretas de acesso e uso pelas crianças comprometem o alcance das metas propostas.

SOBRE PLATAFORMIZAÇÃO E CONTEÚDOS

Sobre os conteúdos de Educação Física oferecidos nas plataformas, o professor disse que são separados por série, afirmando a dificuldade em realizar atividades de basquete, futebol e danças, por exemplo. Porém, conteúdos como ginásticas e lutas não sabe informar.

Ao ser perguntado sobre as implicações das plataformas, retoma a fala da falta de acesso dos alunos, dos números de tabletes disponíveis serem insuficiente ao número de alunos, a falta de internet da própria escola, além da realidade de muitos alunos não possuem acesso à internet em sua residência. Ressalta, ainda, que as plataformas são bem fáceis de serem manuseadas.

Diante da pergunta sobre as plataformas serem uma tendencia, o profissional responde que sim, mas, enfatiza de maneira complementar que a educação principal é o ambiente escolar. Com isso, acredita que a máquina não irá substituir o trabalho do docente.

O docente demonstra interesse em realizar projeto de esporte para todos, em que seja possível aprender os movimentos básicos do esporte, pois acredita na manutenção dessa cultura na escola. Reitera já ter feito um projeto, mas que durou pouco tempo por falta das condições materiais de trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste estudo considera-se a educação como uma política social de caráter público tomando os apontamentos de Azevedo (2024), que define política pública como a representação da materialidade da intervenção do Estado, ou seja, o "Estado em ação". O processo de implementação de uma política educacional, assim como dos programas nela inseridos, depende do contexto histórico, social e cultural, bem como do projeto de sociedade constituído pelas forças sociais, ou seja, pelos grupos hegemônicos que detêm o poder. No entanto, o processo de efetivação só é possível por meio do Estado.

O conceito de Estado, em Gramsci (2001), não é compreendido nem como sujeito nem como objeto, mas como uma relação social, isto é, a condensação das relações existentes em uma determinada sociedade. Nessa perspectiva, o conceito de Estado ampliado engloba tanto a sociedade civil quanto a sociedade política, compreendidas em permanente inter-relação.

A sociedade civil e a sociedade política não se separam, entretanto, ambas disputam a consciência e a ideologia, que constituem elementos fundamentais para a concorrência de ideias. Essa luta de projetos de sociedades diferentes influencia na implementação das políticas públicas. Nesse sentido, em conformidade com o diálogo entre Azevedo (2004) e Poulantzas (1980) temos que: "[...]quando se enfoca as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato isto significa ter presentes as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o lócus da sua condensação[...]" (Azevedo, 2004, p. 5).

Nesta perspectiva, percebemos que o Estado se apresenta como última instância que representa um conjunto de instituições que além dos governos.

Os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva apresentaram contribuições importantes, como a recuperação do papel do governo federal na formulação e execução de políticas

públicas. No campo da educação, destacam-se iniciativas como a implementação do piso salarial nacional para os professores. No entanto, nos primeiros anos de seu mandato, foram mantidas algumas reformas educacionais iniciadas em gestões anteriores, como no governo de Fernando Henrique Cardoso, que se destacou pelo histórico de reformas administrativas e pelo processo de privatização de empresas públicas.

Em acordo com Oliveira (2009), as reformas do governo de Fernando Henrique Cardoso, atenderam às exigências do mercado internacional, do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Nesse contexto, Freitas (2018) afirma que as reformas educacionais no Estado neoliberal se apresentam como processos permanentes e inacabados, uma vez que os defensores do neoliberalismo exigem continuamente novas reformas, sob a promessa de transformar a economia e os serviços públicos segundo a lógica do mercado.

Esse apelo acentua o processo de financeirização da Educação, que contribui para o sucateamento das escolas públicas e controle dos profissionais de educação para obedecerem a uma lógica mercadológica empresarial. Assim, é importante reconhecer que a educação é um direito fundamental e que a lógica comercial revela que o sistema de ensino tem sido apropriado por empresas interessadas em atender às suas disputas ideológicas.

Nesse contexto, os valores da educação passam a estar subordinados às necessidades do capital financeiro. Segundo Freitas (2018), a finalidade da educação na sociedade neoliberal submete a escola pública e sua gestão à lógica empresarial, na qual os processos educacionais são organizados de forma a controlar o trabalho dos profissionais da educação, contribuindo para a precarização do ensino.

No município de Salvador, o uso das plataformas digitais e de seus conteúdos atinge professores e alunos, além de reforçar uma forma instrumentalizada de ensino. A falta de instalações adequadas, aparelhos quebrados e a ausência de acesso à internet

comprovam o sucateamento e o desmonte da educação pública, por meio de políticas neoliberais implementadas sem uma análise crítica da realidade em que os sujeitos estão inseridos. A principal política educacional que impactou a Educação Básica foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e observa-se que muitos professores demonstram não dominar plenamente o conteúdo dessa normativa, tampouco compreender seus impactos no processo educativo..

Segundo Beltrão que investigou sobre a proposta de formação humana resultante da reforma do ensino médio realizada pelo governo Temer foram identificados os interesses e determinações que concorreram na sua proposição/tramitação/aprovação, bem como o conteúdo político-pedagógico da proposta para o novo ensino médio. O que foi constatado:

> [...] é que o capital vem atuando em rede para implementar sua agenda para a educação, que nesse momento tem centralidade na privatização da educação pública, em um movimento que integra a ofensiva imperialista. Esta reforma criou condições mais favoráveis para a intensificação dos processos de privatização. As mudanças na legislação instituíram a redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a possibilidade do ensino à distância, a formação profissional aligeirada, o aprofundamento da distribuição desigual do conhecimento, em síntese, uma organização curricular que agudiza a histórica dualidade estrutural deste nível de ensino (Beltrão, 2019, p. 8).

Esse debate torna-se ainda mais urgente em países subdesenvolvidos, como o Brasil, onde os conhecimentos culturais, filosóficos e artísticos têm ocupado cada vez menos espaço em comparação com o avanço da tecnologia, que vem dominando o ambiente educacional sem a devida reflexão crítica. Seki e Venco (2023) afirmam que as tecnologias não devem ser adotadas de forma acrítica, sendo necessário refletir sobre seu sentido, e suas implicações pedagógicas.

No caso analisado, o trabalho pedagógico do professor entrevistado revela-se fragmentado devido à limitação do tempo das aulas, somada à falta de interesse dos alunos pelas plataformas

digitais. Além disso, há o acesso à internet de baixa qualidade, a escassez de computadores disponíveis e a presença de equipamentos defeituosos, compondo os obstáculos que comprometem significativamente o uso pedagógico.

Diante desse cenário, o professor de Educação Física opta por passar as atividades para serem realizadas em casa. No entanto, segundo ele, muitas crianças receberam equipamentos para viabilizar essas ações em suas residências, como os tabletes, defeituosos, sem acesso à internet. Nesse contexto, as plataformas digitais precisam ser discutidas nas escolas públicas, especialmente no que se refere ao seu funcionamento, aos impactos sobre os estudantes e ao trabalho docente. Conforme destaca Freitas:

> Na forma como tem sido utilizada a tecnologia educativa, além do impacto na desqualificação do próprio processo formativo dos alunos e professores, uma série de outras preocupações — incluindo a coleta e a posse de dados pessoais dos estudantes — precisa entrar no radar dos pais, professores, estudantes e autoridades (Freitas, 2018, p. 123).

Nessa perspectiva, a educação pública deixa de ser concebida como um direito social, passando a ser tratada como mercadoria nas mãos de grandes empresas de tecnologia. As plataformas digitais não podem se sobrepor ao conhecimento histórico acumulado pela humanidade, uma vez que não se fundamentam nas lógicas do modo de produção capitalista.

Ademais, as técnicas ancestrais continuam a influenciar o cotidiano, sem, contudo, negar os conhecimentos científicos e tecnológicos. Para Santos (2006), as técnicas constituem um conjunto de meios instrumentais e sociais por meio dos quais o ser humano cria, reproduz a vida e, ao mesmo tempo, a transforma. Já a concepção de técnica, segundo Vieira Pinto (2005), decorre da ação humana libertadora, pela qual o homem, ao objetivar-se no mundo, humaniza-se. Nesse contexto, o ser humano é agente de sua própria história, pois ao produzir, transforma a realidade e, simultaneamente, a si mesmo.

Em acordo com autor:

> veremos ser uma das acepções do conceito de tecnologia, em virtude da qual os grupos sociais produtores, em nossas sociedades os proprietários da técnica, ou seus mandantes, pois detêm a posse das máquinas e instituições que a aplicam e desenvolvem, se absolvem dos efeitos de sua atuação social, descarregando a má consciência de que sofrem sobre a 'técnica'. Convertem-se assim na figura mitológica de uma Eumênide, atormentadora dos homens (Vieira Pinto, 2005, p. 179).

A tecnologia, atualmente, é considerada a salvação para os problemas da educação pública. No entanto, é importante considerar que as máquinas não A escola, como espaço social de formação, deve considerar a importância da ação humana sobre a tecnologia, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade, principalmente no que se refere aos efeitos nocivos da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas disciplinas, nas aulas de educação de física. Assim, é papel do professor realizar a seleção, a organização e a sistematização dos conteúdos escolares.

Frente ao exposto, é importante compreender que o trabalho do professor não se resume a um objeto físico, mas manifesta-se principalmente na promoção da humanização dos sujeitos, nas condições que facilitem que homens aprendam o saber histórico produzido pela humanidade. Para Martins (2015, p. 5), "o trabalho educativo pressupõe um homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é, por natureza, interpessoal e mediada pelas apropriações e mediações dos homens".

Assim, a educação tem um papel central no desenvolvimento dos indivíduos, contribuindo para a formação e o aprimoramento da consciência. Compete ao professor identificar os interesses dos alunos, organizar os conteúdos de ensino de modo a ampliar o conhecimento do estudante sobre a realidade que está inserido. Segundo Martins (2016, p. 146) "os conteúdos devem desempenhar gosto pela cultura nas crianças possibilitando uma compreensão de mundo, com recursos e metodologias variados e diversificados". Além disso, é fundamental que o docente compreenda o aluno e os processos educativos no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a educação desempenha papel central no desenvolvimento dos indivíduos, contribuindo para a formação e para o aprimoramento de sua consciência crítica. A existência coletiva da humanidade se constitui por meio da educação e do trabalho, dimensões fundamentais para a organização e a continuidade da vida social.

Para Saviani (2011, p. 11) "a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho". Sendo assim, trabalho e educação são categorias indissociáveis e intrínsecas à condição humana, tornando-se ainda mais evidentes à luz das transformações históricas.

Não há sociedade sem educação, pois é por meio dela que se produzem, os conhecimentos culturais produzidos pela humanidade. Somente o ser humano trabalha e educa, pois o trabalho constitui uma mediação fundamental entre o homem e o meio natural. Segundo Marx (2013), o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, no qual o ser humano regula e medeia seu próprio metabolismo com a natureza, agindo sobre ela, transformando-a e, ao mesmo tempo, modificando a si.

Nesse sentido, o trabalho configura-se como uma categoria que abrange a complexidade do ser humano, profundamente transformado pela aquisição de conhecimento e pela interação com o meio social. De acordo com Marx:

> É pelo trabalho que o homem firma como sujeito sua existência, [...] ele como práxis, encerra um tríplice orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer, efetivando-se apenas em condições sociais coletivas. As características da práxis criam uma nova necessidade: a de que o sujeito da ação possa refleti-la psiquicamente, pois o sentido do ato não se encerra em si mesmo, mas liga-se sempre a condições sociais mais amplas (Marx 1989 apud Martins 2015, p.38- 39).

Assim, evidencia-se que educação e trabalho são indissociáveis, mediando a relação do sujeito com a sociedade e com os saberes acumulados.

Desta forma, os resultados indicados neste trabalho demonstram que o professor entrevistado vivencia um processo de alienação, diante a precarização subjetiva provocada pelas próprias condições de trabalho docente. O sentimento de culpa por não alcançar os objetivos pedagógicos nas escolas, que carecem de condições objetivas de ensino, evidencia, de forma contundente, os impactos negativos das políticas educacionais em sua prática cotidiana.

Assim, a implementação das plataformas digitais nas escolas municipais de Salvador requer uma análise crítica sobre o papel da tecnologia. Para os autores Seki e Venco (2023, p. 459): "A atitude social acriticamente positiva em relação às transformações tecnológicas não é inerente à nossa cultura e, inclusive deveria ser encarada como um fato histórico nas sociedades ocidentais".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrevista realizada com um professor da rede municipal de Salvador permitiu compreender os impactos negativos das políticas educacionais sobre o trabalho docente, sendo esses diretamente relacionados à falta de condições materiais de trabalho, como instalações, espaço físico, livros etc.

A precariedade imposta aos/às trabalhadores/as da educação gera consequências tanto no plano individual quanto no coletivo. No âmbito coletivo, ela desarticula os vínculos entre os profissionais, dividindo-os entre defensores, ainda comprometidos com os direitos flutuantes no mercado de trabalho (Linhart,1978; Beaud e Pialoux,1999; *apud* Venco, 2021). Assim, a junção das precariedades, sejam elas individuais ou coletivas, resulta na perda de certas condições mínimas de vida e subsistência, além de fragilizar os laços que unem a sociedade ao trabalho (Venco, 2021).

Nesse contexto, conclui-se que o excesso de carga horária reduz a capacidade teórica e crítica do profissional de interpretar a realidade, além de favorecer um processo de alienação decorrente da própria lógica do trabalho.

No discurso do entrevistado, nota-se a ausência de uma percepção clara de que é responsabilidade da prefeitura de Salvador garantir condições condizentes com o exercício da docência, incluindo a oferta de materiais, equipamentos e instalações adequadas. Além disso, evidencia-se a necessidade de ação coletiva da categoria docente na luta por seus direitos.

A partir da análise dos discursos e silêncios durante a entrevista, observa-se uma postura de conformidade do profissional, evidenciando um processo de precariedade subjetiva que afeta até profissionais que possuem estabilidade, pois atuam em discordância com seus princípios e gera descontentamento, levando ao adoecimento mental (Linhart, 2009 *apud* Venco, 2021) frente aos ataques ao plano de carreira dos professores da rede e ao não cumprimento da legislação que estabelece o piso salarial da categoria reduzindo os profissionais ao esquema de meta perante as plataformas ofertando brindes e viagens. Soma-se isso, a necessidade da formação continuada para o professor da escola pública da melhor contribuição da sua prática para os filhos da classe trabalhadora.

O exercício de análise apresentados podem ser referência para nossos estudos e permitem levantar novas hipóteses. Além disso, evidencia-se a necessidade de ação coletiva da categoria docente na luta por seus direitos, diante dos ataques ao plano de carreira dos professores da rede municipal de Salvador e do não cumprimento da legislação que estabelece o piso salarial, o que reduz os profissionais ao esquema de metas perante as plataformas, ofertando brindes e viagens.

Soma-se a isso, a necessidade da formação continuada para o professor da escola pública visando melhor contribuição de sua prática para os filhos da classe trabalhadora. O que aqui foi constatado estaria acontecendo com todos, ou a maioria dos

professores e professoras das escolas públicas municipais? Caso essa hipótese ser confirmada, o que fazer para enfrentar as políticas neoliberais que estão penetrando no trabalho pedagógico e destruindo a subjetividade humana, visando uma luta de resistência ativa?

Os professores da rede pública de ensino precisam lutar por seus direitos, articulados aos sindicatos de docentes e aos movimentos sociais, bem como pela revogação das leis que introduzem políticas neoliberais na educação e no trabalho pedagógico, o que resulta no esvaziamento do currículo, no empresariamento da educação e no sucateamento do ensino público.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de **A educação como política pública**, 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 267 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, L. C. **A Reforma empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo. Expressão Popular, 2018

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

MARTINS, L. ABRANTES, A. FACCI, M. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O Capital.** Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, D.A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.científico Editado Pela ANPAE, 25(2). https://doi.org/10.21573/vol25n22009.19491

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica a informação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP,1995.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica***:* primeiras aproximações*.* Campinas: Autores associados, 2011.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENCO, S. "Estado-patrão": rumo ao desaparecimento do emprego público? Florianópolis: **Revista Linhas**, v. 22, n. 49, p. 82–105, 2021.Disponível em: https//periódicos.udesc.br/index.php/linhas/arcle/view/20676. Acesso em: 20 jul 2025.

VENCO, S. B., Seki, A. K. (2023). Política Nacional de Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, *15*(2), 448–471. https://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.54144. Acesso em:26 Jul 2025.

VENCO, S.; SEKI, A. K. A docência à deriva**:** entre a tecnologia do futuro e a precariedade do presente. Alagoas: **Debates em Educação**,

v.15, n.37, 2023. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index
.php/debateseducacao/article/view/16490. Acesso em: 21 set 2025.

VIEIRA, Á. **O conceito de Tecnologia.** Rio de Janeiro:
Contraponto, 2005.

EIXO B

NOVO ENSINO MÉDIO REGULAR E PROFISSIONAL

A SOCIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: NEOLIBERALISMO E PRÁTICA DOCENTE

Carolina Moraes Rêgo[1]

RESUMO

Esse ensaio visa refletir acerca da prática do ensino da Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio (NEM) e da onda neoliberal na educação e na sociedade brasileira. Considerando que a Sociologia é entendida como a disciplina escolar que promove o estranhamento e a desnaturalização do mundo social, logo possui papel especial na indagação da ordem política, social e econômica. Para tal, foi realizada uma reconstrução histórica e contextual do surgimento do neoliberalismo, em conjunto, com caráter exploratório, entrevistou-se uma professora de Sociologia da educação básica para ilustrar análises sobre a diminuição de carga horária, o surgimento das disciplinas eletivas, sobrecarga de trabalho, vínculos de trabalhos precarizados, entre outros. Dessa forma, pode-se concluir que o neoliberalismo afeta a prática docente de forma subjetiva e objetiva, assim, ele perpassa por todo o ensino brasileiro e impacta diretamente o lugar da Sociologia no ensino básico.

Palavras-chave: ensino de sociologia; novo ensino médio; neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Esse ensaio visa refletir acerca do ensino da Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio (NEM) e da "onda neoliberal" na

[1] Mestranda em Educação, UFBA. carolmraes@gmail.com, http://lattes.cnpq.br/9325875489035923

educação e na sociedade brasileira. Para tal, foi realizada uma reconstrução histórica e contextual do surgimento dessa ideologia, em conjunto, com caráter exploratório, foi realizada uma entrevista com uma professora de Sociologia na educação básica, sobre sua atuação e formação. Dessa forma, pode-se concluir que a prática docente é afetada pela onda neoliberal que atravessa o ensino brasileiro e impacta diretamente o lugar da Sociologia no ensino básico.

O surgimento do capitalismo trouxe consequências para a sociedade, em primeiro plano, pela mudança na forma de trabalho e, por conseguinte, nas relações sociais e na sociedade como um todo. Nesse contexto, é possível entender, a partir da teoria marxista, que "A vida social, política e intelectual é condicionada pelo modo de produção da vida material." (Colmán; Pola, 2009, p. 183). Ou seja, na concepção marxista ao mesmo tempo que o trabalho produz alterações na natureza, ele também produz mudanças em nós, em todos os aspectos da vida.

Com a busca incessante pelo lucro, não é de se estranhar o surgimento de práticas pseudocientíficas com o intuito de aumentar a produção e o capital. Assim, em 1907, o engenheiro mecânico estadunidense, Frederick Taylor, publica "Princípios da Administração Científica", reflexões baseadas nas suas próprias observações empíricas em fábricas e canteiros de obra. Esta consistia em expor processos necessários para o aumento de eficiência no trabalho, pois para ele, o trabalho deve ser reduzido a movimentos essenciais e calculados, que eliminam confraternizações entre trabalhadores e aumenta a produtividade (Taylor, 1990). Logo, o trabalhador deve produzir o máximo possível sem chegar à fadiga, sendo constantemente controlado e monitorado por um supervisor, figura responsável também pela determinação de descanso do trabalhador. É possível apreender, dessa forma, o controle do tempo e do corpo do trabalhador presente no ideário taylorista, além da separação clara entre o trabalho manual e o intelectual.

Apesar de publicado há mais de cem anos, os ideais do taylorismo ainda se mantém presentes no mundo do trabalho e na forma de organização de empresas. Entretanto, ainda que haja um claro impacto na sociedade, foi com Ford que as relações entre o modo de produção capitalista e a vida social ficaram mais evidentes e concretas (Harvey, 1992), principalmente no período iniciado com o fim da Segunda Guerra, em 1945. O fordismo tem como marco o momento em que a empresa Ford estabeleceu as 8 horas diárias de trabalho e o pagamento de 5 dólares por dia, esse processo que não ocorreu sem a presença do movimento organizado dos operários, além disso, o pagamento de cinco dólares por dia, não era padrão para todos os trabalhadores, havendo disparidades relacionados à raça e à etnia. Ainda assim, o estabelecimento desses dois marcos permitiu que o trabalhador produzisse e possuísse tempo e dinheiro para consumir o que era produzido. Nesse sentido, a indústria Ford criou a linha de montagem que, unida aos métodos tayloristas de eficiência permitiu a produção em massa e, como visionado por Ford, emergiu o consumo em massa.

Gramsci (2024) e Harvey (1992) argumentam que para a produção em massa se sustentar era necessário o surgimento de um novo tipo de trabalhador e, por consequência, um novo tipo de homem. Ou seja, há a criação de um homem que se alinhe à produção e ao consumo em massa. Gramsci (2024) demonstra que tal fenômeno é marcado pelo controle e racionalização sobre todos os aspectos da vida, não só durante o trabalho – como foi teorizado por Taylor, mas em espaços pessoais e individuais, como a sexualidade, havendo assim um presente puritanismo no ideal fordista, percebido através do uso de assistentes sociais para orientar a administração doméstica, a criação de hortas, a negação ao álcool etc. Com a emergência de um novo sistema de produção e um novo tipo de homem, delimita-se também a necessidade um novo tipo de organização estatal, caracterizada aqui como liberal, individualista e voltada à livre iniciativa.

Max Weber (2013) traça uma relação estreita e causal entre o crescimento do protestantismo e o enraizamento do capitalismo nos Estados Unidos. Em diálogo com essa lógica, Gramsci (2024) traz o americanismo como o surgimento do fordismo, da produção em massa, da industrialização e da racionalização. Ele argumenta que a falta de história – o país ser recente – e a não existência de uma elite latifundiária, por exemplo, foram elementos centrais para o desenvolvimento do sistema de produção. Ou seja, os Estados Unidos eram um terreno fértil para o desenvolvimento do modo de produção em massa que se espalharia pelo mundo a partir de 1945, apesar de encontrar barreiras e resistências para tal (Harvey, 1992). Importante destacar que esse processo ocorreu com intervenções constantes do Estado para seu desenvolvimento e perpetuação, vivia-se o período do Estado de Bem-Estar Social, e do keynesianismo – Estado como agente interventor na economia com o intuito de criar empregos para todos.

No contexto atual, a organização da produção e de consumo em massa, o controle e eficiência ainda se preservam, porém, com novas facetas. A opção política neoliberal, que emergiu entre os anos de 1970 e de 1980 nos Estados Unidos e no Reino Unido, segue os mesmos princípios dos ideais fordista e taylorista, porém de forma mais intensificada. Essa perspectiva preza pela individualização exacerbada, inclusive no âmbito da garantia dos direitos, que anteriormente era dever do Estado, como o do acesso à educação e saúde. Para a lógica neoliberal, esses não são direitos, mas bens a serem conquistadas – ou melhor, compradas – pelos indivíduos, negando o modelo estatal anterior. Dessa forma, o neoliberalismo tende a enfraquecer a centralidade do coletivo e da esfera pública, reforçando a responsabilidade indivíduo (Brown, 2019). Pode-se perceber, assim, a presença de ideias em comum imbricadas no taylorismo, fordismo e o neoliberalismo: controle e eficiência em prol do lucro e do capital.

SOCIOLOGIA E O NOVO ENSINO MÉDIO

Tendo em vista esse cenário, é possível vislumbrar os processos históricos de organização da educação voltados à formação da força de trabalho, que visam à produção força de trabalho de baixo custo. Laval (2017) torna clara a relação entre conhecimentos necessários para o trabalho no sistema capitalista e o nível mínimo de educação obrigatória. Por exemplo, com a Revolução Industrial e o surgimento das máquinas, eram necessários trabalhadores que soubessem ler manuais básicos para operá-las. Assim, a alfabetização tornou-se obrigatória nos países europeus, como consequência direta da necessidade capitalista. Nesse sentido, fica evidente a subordinação da educação para o capital.

No século atual, com o mundo virtual e as *bigtechs,* essa relação chegou em outro patamar. O controle exercido pelo capital por meio das empresas torna-se menos evidente, pois é difundida a ideia de uma troca justa quando essas empresas financiam algum projeto/reforma ou "doam" materiais às escolas, ficando invisível para o público geral o preço que a educação paga: a venda de dados e segurança. Dessa forma, permanece invisível ao público em geral o preço que a educação paga por tais iniciativas: a apropriação de dados e informações produzidos no ambiente educacional, bem como questões relacionadas à segurança digital. Nesse cenário, as *big techs* passam a exercer um poder central sobre os indivíduos, por meio da **"**manipulação de ideias, comportamentos, tendências e desejos políticos**"** (Pretto; Bonilla, 2022, p. 155).

Assim, a liberdade e o manejo das e dos professores ficam restritos a obrigações inculcadas pelas empresas privadas, do capital, que cerceiam o desenvolvimento do senso crítico e questionador, recordando os ideais tayloristas da separação entre o trabalho manual e o intelectual.

Ao pensarmos em uma disciplina que traz em seu fundamento contemporâneo o senso crítico, o estranhamento e a desnaturalização do mundo social (Desterro, 2016), como é o caso da Sociologia, torna-se pertinente indagar: como ocorre o ensino

dessa disciplina? Quais são as dificuldades e os caminhos encontrados pelas e pelos professores para lecionar Sociologia?

Responder a essas indagações escalam o escopo desse trabalho, porém é possível vislumbrar o desejo de solapar a presença da disciplina no Ensino Médio. Freitas (2018) argumenta que:

> A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à 'aprendizagem das disciplinas básicas' é uma demanda de longa data do status quo, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabam por 'educar demais a mão de obra', levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio status quo (Freitas, 2018 p. 83).

Segundo Moraes (2011), a história da Sociologia na educação básica tem seu início no final dos anos do século XIX, sendo, desde então, marcada por idas e vindas, com poucos momentos de estabilidade. Em 2008, tornou-se obrigatória em um marco histórico resultado de muita luta de docentes, pedagogas e sociólogas.

Porém, com as reformas neoliberais do governo Temer (2016-2019), a disciplina de Sociologia, assim como outras áreas das ciências humanas, passou a sofrer ataques de caráter ideológico. Entre esses movimentos, destaca-se o projeto "Escola Sem Partido" (2014), que mobilizou críticas à atuação docente e ao ensino crítico nas escolas. Além disso, em 2017, com pouco diálogo com professores/as e educadores/as (Bordart; Feijó, 2020) foi aprovado o NEM, que inicialmente retirava totalmente a Sociologia do currículo. Entretanto, o NEM foi alvo de diversas críticas e reivindicações docentes, que após reformas, foi mantida a obrigatoriedade da disciplina Sociologia, porém sem especificações sobre como se sucederá, delegando aos estados e DF a decisão (Brasil, 2024). Assim, é possível perceber os interesses em retirar a disciplina do currículo base e, dessa forma, frente ao NEM e à lógica neoliberal, que dificultam o aprofundamento dos conceitos e os debates críticos,

torna-se imprescindível a defesa da disciplina sociologia, como defendem Cristiano Bodart e Fernanda Freijó (2020).

Como aporte metodológico desse ensaio foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma professora de Sociologia da rede pública. Ela é formada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia e desde 2025 é docente da rede estadual do estado da Bahia, sob vínculo empregatício temporário (Regime Especial de Direito Administrativo). Em que foram abordadas questões sobre formação de professores, prática docente e ensino de Sociologia, esse sendo o tema que mais aflorou interesse e engajamento da professora entrevistada.

Dessa forma, é possível compreender que essa temática é a que mais aflige a entrevistada. Ao longo da entrevista, a docente narra que lhe foi atribuída a cadeira de professora de Ciências Humanas, logo, está ministra aulas para o Ensino Fundamental II (EF). Tal situação a coloca fora de seu escopo de formação, uma vez que a Sociologia, tradicionalmente, é ofertada ao Ensino Médio. Assim, práticas de ensino voltadas ao EF não constituem foco central na formação oferecida pelo curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFBA.

Em conjunto a isso, em decorrência da redução da carga horária destinada à Sociologia após a implementação do NEM, a docente é responsável por disciplinas além da sua formação, como de História, Filosofia e disciplinas do Itinerário Formativo. Nesse contexto, a própria professora relata não se considerar plenamente preparada para ministrar tais componentes, ao evidenciar desafios relacionados à organização curricular e às condições de trabalho docente.

Walkiria Rigolon (2021) ao debater sobre a formação continuada de professores/as apropria-se dos conceitos de Yves Clot (2010) acerca do trabalho impedido, que engloba tanto o que é feito quanto o que é deixado de ser feito, ou, o trabalho não realizado, quando o/a trabalhador/a é impedido de realizar sua função ou atividade desejada, aspecto produtor de sofrimentos e aflições. É possível perceber essa dinâmica nas falas da professora, em que se lê uma forte insatisfação com seu quadro de disciplinas,

uma vez que pouco ensinar o seu conhecimento de formação, a Sociologia. Nesse sentido, os Itinerários Formativos se mostram como preocupação central da docente, por terem nomes genéricos, não possuírem materiais didáticos específicos, nem um currículo orientador, cabendo à docente decidir o que ensinar, produzindo ansiedade e insegurança. Dessa forma, pode-se inferir como o NEM incentiva a degradação no trabalho docente, por meio da alocação de professores em disciplinas para os quais não possuem formação e do aumento o número de turmas por docente, uma vez que diminui a carga horária das disciplinas "clássicas", enquanto cria outras, além de aumentar o sofrimento docente.

Considera-se, com base em autores como Bodart e Pires (2023), que a ideologia neoliberal impacta diretamente, não apenas na permanência de uma Sociologia crítica no ensino básico, mas nos próprios conhecimentos tratados na escola. Mészáros (2017) explica como a escola reproduz ideologias de um determinado grupo, em geral, a classe dominante e hegemônica. Essa lógica se propaga para a formação docente, Takagi (2016), ao estudar a formação docente de Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), constatou que o currículo reproduz a cultura da elite e não proporciona uma formação para uma prática docente crítica, que leva, assim, à reprodução desses valores na educação básica.

Nesse ínterim, a professora partilha a sensação de que o curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (UFBA) é pensado para que os/as estudantes sigam para a pós-graduação, e não para a atuação no mercado de trabalho, nem o curso de bacharelado nem o de licenciatura. Essa constatação por ela tecida é abordada com ressentimento, pois sua escolha para a licenciatura se deu pelo mercado de trabalho mais promissor, em especial por ser uma mulher negra, de origem humilde, que viu nos cursos de licenciatura uma possibilidade para ingresso e permanência, especificamente em razão da maior perspectiva de atuação profissional, quando comparado ao bacharelado. Entretanto, viu no currículo da sua formação pouco espaço para esse quesito. Percebeu também que não há contato suficiente com temas gerais da educação

e da pedagogia, que, para a professora, são essenciais tanto para a prática docente quanto para adentrar no mercado de trabalho.

O curso de Ciências Sociais possui entrada em conjunto para a licenciatura e para o bacharelado, é no meio da graduação que se tem a oportunidade de escolher qual caminho se seguirá, assim, a professora entrevistada separa sua formação em dois momentos: um de conhecimentos específicos das ciências sociais, de abrangência teórica, e outro de conhecimento da educação, de caráter mais prático. Conclui que sua formação teórica foi completa e não traça críticas; porém, quando abordados os conhecimentos da educação e a prática docente, a entrevistada afirma que são pouco – ou quase nada - abordados na formação, sendo algo que ela sentiu e sente falta na sua atuação. A ideia da professora não é a de que o curso deve ser puramente prático, negando o teórico, mas de que este seja mais presente, a partir de uma relação entre ambos. Assim, ela traz o Programas de Iniciação à Docência (PIBID) como forma de lidar com essa dicotomia.

Assim, é possível refletir à luz de Moraes (2017) e Takagi (2016), sobre como os cursos de Ciências Sociais foram estruturados visando à pós-graduação e aos chamados "altos estudos", além de terem sido pensandos para um público burguês. Nas últimas décadas, em decorrência das políticas afirmativas, as universidades têm mudado seu perfil, porém os currículos dos seus cursos e suas lógicas internas permanecem, em grande medida, os mesmos (Sá, 2022). Ou seja, apesar de crescer o número de ingressantes de origem trabalhadora, o curso de Ciências Sociais da UFBA mantém uma estrutura que privilegia sujeitos que não precisam trabalhar durante a graduação nem logo após seu término, podendo se dedicar integralmente aos "altos estudos".

Dessa forma, o currículo é entendido como uma relação de poder (Macedo, 2013), ou seja, o que é ensinado nos cursos de formação é resultado de disputas, tendo o lado da ideologia neoliberal e burguesa como o dominante. Entretanto, como Wendy Brown (2019) explicita, o neoliberalismo vende a ideia fatalista de que não há saída desse sistema, mas a autora demonstra que essa

afirmação não se sustenta. É o que foi relatado pela professora entrevista quando essa afirma:

> Como eu adapto o conteúdo, a gente vai, né? Esse meu colega mesmo é professor da rede estadual. Ele fala: 'não, a gente vai introduzindo ali o conteúdo'. Quando você vê, você já tá falando de Durkheim. Quando você vê, você já tá falando de sociedade. Então a gente consegue integrar os conteúdos, mas tirou muito da gente. A gente vai colocando em Projeto de Vida mesmo. Eu acho que a gente vai colocando a sociologia no meio, mas a gente vai tendo que dosar, porque a gente não pode colocar muito (Professora de Sociologia, 37 anos).

A prática docente permite alternativas e resistência, como o currículo oculto, que permite explorar tópicos além do currículo oficial. Assim, a professora, que mesmo sendo obrigada a ensinar disciplinas que fogem da sua formação e que possuem pouco – ou nenhum – respaldo teórico, encontra meios e caminhos para ensinar a Sociologia, e encontra, no coletivo, apoio e ajuda para enfrentar esse cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o trabalho e o modo de produção capitalista criam mudanças na vida social e política, a ponto de serem inseparáveis – sendo impossível pensar um sem estar imbricado no outro. O pensamento taylorista e fordista foi essencial para esse desenvolvimento, por criarem respectivamente a lógica da eficiência extrema, o controle sobre o trabalhador e o consumo em massa, por meio de um novo trabalhador – e ser humano – específico para a produção em massa. Dessa forma, o neoliberalismo intensificou a ideologia do consumo, levando à valorização extrema do indivíduo sobre qualquer outro tipo de organização. O indivíduo tornou-se peça-chave do sistema que preza pela desarticulação sindical, comunitária e dos direitos – que, para a ideologia, não são concebidos como direitos, mas como conquistas individuais.

Como parte da vida humana, a educação não ficou alheia a esse processo, muito pelo contrário, teve – e tem – papel ativo na manutenção desse sistema. Por meio da entrevista com a professora de Sociologia da educação básica foi possível perceber as reverberações das políticas neoliberais na prática docente, que cerceiam os conhecimentos que possibilitam seu questionamento, como o ensino da Sociologia. O NEM não só flexibiliza, mas também esvazia os conteúdos curriculares, uma vez que diminui a presença das disciplinas já estabelecidas, enquanto cria outras que não contam com professores/as com formação específica para ministrá-las – além de disciplinas especificamente voltadas para o mercado de trabalho, forçando assim que os/as docentes se adaptem para tal, esse processo que é marcado pelo sofrimento docente e a precariedade. Em conjunto, foi possível refletir sobre a própria formação docente, uma vez que possui uma relação intrínseca com o ensino na educação básica, compreendendo que a graduação em Ciências Sociais da UFBA tende a se retroalimentar, ou seja, forma para a pós-graduação, com pouco espaço para refletir sobre a atuação e a prática docente no ensino básico.

Entretanto, existem formas de enfrentamento a esse sistema. A entrevistada elucida essa ideia ao apontar como vai além do currículo oficial para abordar os conhecimentos específicos da Sociologia e das Ciências Sociais, que propiciem reflexões críticas sobre a realidade social, ou seja, nas próprias brechas encontradas por ela, a professora encontra formas de questioná-lo. Junto a isso, a professora demonstra a importância de uma comunidade, ao buscar em colegas orientações e incentivos para driblar o NEM e ensinar Sociologia, logo, o coletivo se mostra importante para resistir e para ter apoio. Dessa forma, compreende-se que que o NEM, como política pública influenciada pelo neoliberalismo, limita e restringe a atuação docente, além de esfacelar os conhecimentos específicos da disciplina. Em conjunto, foi possível inferir sobre o caráter burguês presente na formação docente de Sociologia da Universidade Federal da Bahia.

REFERÊNCIAS

BODART, C. das N.; PIRES, W. O ensino de Sociologia no contexto de ascensão da extrema direita no Brasil. **Latitude**, Maceió-AL, Brasil, v. 17, n. 2, p. 1–37, 2023. DOI:10.28998/lte.2023.n.2.16695. Disponível em https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/16695. Acesso em: 15.mai. 2026.

BODART, C.; FEIJÓ, F. As ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219-234, 13 ago. 2020. DOI 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51194 Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php. Acesso em: 15 abr. 2026.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**. São Paulo: Politeia, p. 50, 2019.

COLMAN DUARTE, E. E.; DALA POLA, K. Trabalho em Marx e Serviço Social. **Serviço Social em Revista**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. 179–201, 2009. DOI: 10.5433/1679-4842.2009v12n1p179. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/10058. Acesso em: 12 abr. 2026.

DESTERRO, F. B. **Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio**. 272f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro. 2016.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere 22:** americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. Disponível em: https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/3a3bf0eafe3c4cd3ad7c2248369ee38b?fileName=Caderno%2022.pdf. Acesso em: 16 abr. 2026.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Edições Loyola, 1992.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2017.

MACEDO, R. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Boitempo Editorial, 2017.

MORAES, A. C. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011. Disponível em https://repositorio.usp.br/item/002290325. Acesso em 15 abr. 2026.

PRETTO, N.L.; BONILLA, M. H. S. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. **Em Aberto**, v. 35, n. 113, 2022. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5085. Acesso em: 14 abr. 2026.

RIGOLON, W. A formação continuada e o subterfúgio discursivo da 'resistência' dos professores. **Política Democrática**, v. 1, p. 127-136, 2021.

SÁ, T. A. O. Políticas de democratização do ensino superior e a reprodução de desigualdades sociais: estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Lnvwcvpkg6LnmZVN8QfH63b/. Acesso em: 20 mai. 2026.

TAKAGI, C. A formação do professor de sociologia do ensino médio: um estudo sobre o curso de Ciências Sociais da universidade de São Paulo. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 18, p. 150-167, 2016. Disponível em: https://www.periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/28073?articlesBySameAuthorPage=1. Acesso em: 05 maio 2026.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

WEBER, M. **A "ética" protestante e o "espírito" do capitalismo**. Companhia das letras, 2013.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI nº. 13.415/2017) E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A DESIGUALDADE EDUCACIONAL, O TRABALHO DOCENTE E A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.

Vannina de Oliveira Assis[1]
Celi Nelza Zulke Taffarel[2]

RESUMO

Este artigo analisa as implicações da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) para a Educação Física escolar, considerando as categorias da desigualdade educacional, do trabalho docente e do fenômeno da plataformização da educação. A partir de duas entrevistas semiestruturadas com docentes da disciplina Educação Física na rede estadual de Educação do Estado de Alagoas, analisamos a realidade do trabalho docente decorrente, sendo possível refletir que ao flexibilizar o currículo por meio dos Itinerários Formativos e retirar a obrigatoriedade de componentes como a Educação Física, a Reforma do Ensino Médio promove um esvaziamento do conhecimento científico e aprofunda a segregação escolar, oferecendo uma formação precarizada para a classe trabalhadora. Simultaneamente, identifica-se a intensificação da precarização do trabalho docente, marcada pela perda de autonomia, pelo aumento da carga burocrática e pelo controle gerencial via plataformas digitais. Portanto, a reforma consolida um projeto neoliberal que subordina a escola pública à lógica mercantil, agravando as desigualdades estruturais. Como

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. vannina.assis@arapiraca.ufal.br https://lattes.cnpq.br/0050469461697276.

[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha Educação, Cultura Corporal e Lazer.

contraponto, defende-se a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica que concebe a educação escolar como instrumento essencial para a transmissão do saber sistematizado e a formação omnilateral e emancipatória dos estudantes.
Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica; formação omnilateral; currículo escolar.

INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de uma atividade da disciplina *Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, no semestre letivo de 2025.1. Tem como objetivo promover uma reflexão sobre temas que perpassam a educação escolar brasileira contemporânea, destacando-se a Reforma do Ensino Médio (Lei no. 13,415/2017), discutindo questões como a desigualdade educacional, o trabalho docente e a plataformização da educação, que afetam o trabalho pedagógico dos(as) educadores(as) no contexto da sociedade capitalista.

Nossa reflexão será desenvolvida a partir das informações obtidas em duas entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes de Educação Física que atuam no ensino médio. A análise fundamenta-se na bibliografia da disciplina, articulando-se à Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2003; 2009), a qual compreende a educação escolar como um elemento essencial para a emancipação dos sujeitos, especialmente da classe trabalhadora. Esse referencial teórico nos permite analisar criticamente acerca das questões mencionadas anteriormente e de suas implicações para a organização e o funcionamento da educação escolar brasileira no contexto do neoliberalismo.

O texto está estruturado articulando-se a realidade descrita nas entrevistas, iniciando com uma apresentação da Reforma do Ensino Médio e suas contradições. Na sequência, organizamos sessões com as temáticas - *desigualdade educacional*, *trabalho docente* e *plataformização da educação*. Nas considerações finais, sintetizamos

as reflexões que o estudo propiciou e apresentamos outras questões que carecem de investigação e aprofundamento.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13,415, DE 2017): O QUE VEM SENDO E PARA ONDE AVANÇA

Implementada por meio de medida provisória e aprovada em um contexto político conturbado pós o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016, que destituiu Dilma Rousseff da presidência da república, a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, provocou alterações expressivas na etapa final da Educação Básica. Para Barbosa e Alves (2023), essas impactam diretamente na estrutura curricular, no financiamento educacional, na organização do trabalho pedagógico, nas condições de trabalho docente e no processo de formação das juventudes.

No campo curricular, a legislação introduz algumas mudanças, entre elas: a) uma divisão entre uma base comum obrigatória e uma parte flexível, estruturada pelos chamados Itinerários Formativos; b) a exclusão do caráter de obrigatoriedade de alguns componentes curriculares, entre eles educação física, arte, filosofia e sociologia; c) a redução da carga horária de outros componentes como história; d) a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como formação comum aos/às estudantes. A lei também permite a realização de parcerias com instituições privadas para a implementação dessas mudanças atendendo aos interesses dos reformadores empresariais da educação (Barbosa e Alves, 2023; Beltrão, Taffarel e Teixeira, 2020). Há então um retorno a um modelo excludente, com itinerários formativos que segregam alunos/as da rede pública (formação técnica precarizada) e privada (acesso ao conhecimento científico), reduzindo a carga horária comum, de 3.200 para 1.800 horas, privilegiando áreas como Matemática e Língua Portuguesa.

Cabe destacar que a Reforma do Ensino Médio trouxe mudanças significativas para a Educação Física, afetando sua obrigatoriedade, carga horária e espaço no currículo. Antes da

reforma a Educação Física era obrigatória em todos os anos do ensino médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº. 9394/96). Após a reforma a disciplina deixou de ser obrigatória no 3º ano do ensino médio, tornando-se optativa nessa etapa. Na prática, sua oferta depende da BNCC e das redes de ensino, que podem inclui-la como "estudos e práticas" em outras áreas, como a de Linguagens.

Sobre o processo de implementação do novo modelo do ensino médio, iniciado em 2022, Cássio e Goulart (2022a), ao apresentarem o dossiê *Retratos da Escola – A implementação do Novo Ensino Médio*, acompanham a origem e o processo da reforma (Lei 13.415/2017), imposta por meio da Medida Provisória nº. 746/2016, sem debate democrático, em um contexto político abalado pelo golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016. Tal medida também ignorou discussões acumuladas no Projeto de Lei nº. 4.680/2013[3] e insere-se no projeto neoliberal de desmonte dos direitos sociais. Ainda destacam que a reforma vai se estabelecendo a partir de um modelo construído sob forte influência de interesses empresariais, como a participação do Instituto Unibanco e Itaú, Instituto Natura, Fundação Lemann, Oi Futuro, Movimento Pela Base, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Reúna, entre outros, que atuam diretamente na formulação, promoção e implementação da reforma, ocupando o lugar do Estado e da sociedade civil organizada.

No âmbito da organização e funcionamento da educação em países latino-americanos, mais especificamente o Brasil, Martins e Krawczyk (2018) apresentam que este empresariamento da educação se apropria de causas sociais como a melhoria dos índices escolares, mas que, de fato, controlam o planejamento, determinando os currículos e conteúdo de ensino, postos, por exemplo, na BNCC e na Reforma do Ensino Médio, que esvaziam o conteúdo escolar,

[3] Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

fragmentam o currículo e estimulam a lógica de mercado - e que tem o Movimento Todos pela Educação, como grande influenciador de políticas públicas e metas educacionais, com uma gestão baseada em metas e eficiência similar à gestão empresarial.

No dossiê supracitado, apontam-se as três grandes promessas do Novo Ensino Médio – a flexibilização do currículo, com itinerários formativos e "projeto de vida"; a ampliação da jornada escolar, especialmente com escolas de tempo integral; e, a qualificação profissional para quem não pretende ingressar no ensino superior. Analisa-se que tais promessas se transformaram em falácias por negligenciarem as condições concretas de implantação nas escolas, sejam de ordem estrutural ou de oferta dos itinerários formativos.

Normanha e Aroni (2025) nos ajudam a refletir sobre estas falácias, destacando que esse novo Ensino Médio aponta para a formação de uma força de trabalho de baixa qualificação. Segundo os autores, não se busca formar pessoas que saibam pensar ou que desenvolvam senso crítico, mas sim indivíduos que podem via a ser "empreendedores", que tenham educação financeira para gerir a própria miséria, e não acesso à educação para refletir criticamente sobre a condição de desigualdade.

AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS ACIRRADAS PELO NOVO ENSINO MÉDIO

Cássio e Goulart (2022a) destacam que o Novo Ensino Médio induz mais desigualdades aos estudantes de escolas públicas, especialmente nas periferias, que enfrentam a falta de infraestrutura e de políticas de permanência, com condições socioeconômicas muito desiguais. Sobre os conteúdos escolares, destacam que a formação é esvaziada, com itinerários profissionalizantes precários, distantes da qualidade das escolas técnicas federais ou estaduais. Em contraste, escolas privadas mantêm seus currículos tradicionais, voltados à formação sólida e acesso ao ensino superior.

Especificamente na Educação Física Escolar essa situação pode ser percebida quando o Sujeito Dois aponta que as aulas práticas ocorrem no contraturno em um local distante da escola, onde os/as estudantes não têm transporte para se deslocar, demonstrando-se mais um exemplo de negligência na formação com a negação dos conhecimentos.

> Sujeito 2: "(...) as aulas práticas funcionam no contraturno. Então a demanda de alunos é muito pequena, é muito baixa. Os alunos não querem vir para aula prática, porque a maioria depende de transporte, vem de vem de outras localidades" (informação verbal, 2025).

Desvirtua-se, a natureza e especificidade da educação, que de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, deve garantir às camadas populares o acesso ao que há de mais elaborado no conhecimento científico, filosófico e artístico. Afinal o saber com o qual a educação escolar deve lidar "é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo"; e, para que este resultado seja alcançado, é necessário "tomar como referência, como matéria prima de sua atividade o saber objetivo produzido historicamente" cabendo à escola a função de socializar este saber sistematizado (Saviani, 2003, p. 07).

É preciso evitar rebaixar a formação dos sujeitos; por isso, não se pode negar os conteúdos escolares!! Ao negar o acesso ao saber acumulado historicamente deixa-se de promover o desenvolvimento das capacidades humanas, estabelecendo-se uma distinção entre a educação destinada à burguesia e aquela reservada para a classe trabalhadora. Trata-se de uma educação inscrita em um projeto ideológico que considera que uma classe não precisa ter uma educação de qualidade e, assim, deve aprender o mínimo necessário para ler manuais e apertar botões, enquanto à burguesia é garantido acesso aos conhecimentos mais elaborados, ao letramento em suas múltiplas formas.

A BNCC ao ser adotada como um currículo mínimo à formação dos jovens no ensino médio evidência essas desigualdades, pois pauta-se num modelo de desenvolvimento de competências e

habilidades, que com "suas premissas de individualização, particularização do real, exaltação do cotidiano e suspeitas sobre discursos universais caíram como luva para o atendimento das necessidades do capital, travestidas de discurso crítico" (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p.26). As pedagogias do aprender a aprender, que descaracterizam o papel da educação escolar, enfatizam que o conhecimento bom é o conhecimento que pode ser aplicado na vida laboral, e valorizam mais "o aprender sozinho do que aquilo que é aprendido por meio da transmissão de conhecimento" (Duarte, 2001, p.36), no qual a "reflexão" prende-se ao empírico. Contudo esse empírico é superficial e limitado para explicar a complexidade da realidade. A ênfase exagerada em competências e habilidades atende, em grande medida, as exigências do mercado de trabalho, reforçando a lógica neoliberal. Trata-se, conforme Ropé e Tanguy (2001), de uma proposta oriunda do empresariado.

Podemos perceber, a partir das entrevistas, que os professores enfrentam essa realidade buscando formas de resistência a esse modelo de formação, como relata o Sujeito Dois ao comentar sobre a BNCC e o Itinerário Formativo:

> Sujeito 2: "A BNCC vem propor algumas coisas que eu não concordo. A BNCC ela veio para fragmentar a educação física(...) Ela veio para formar o indivíduo, formar o ser humano, na perspectiva unilateral e, consequentemente, ela vem fazer com que o ser humano ele tenha uma formação limitada, uma formação específica para algo (...) para a classe trabalhadora ela tenha uma formação mais técnica do que científica, acadêmica (...) ela tá perdendo rigor científico. Hoje, o que está entrando na escola?... Se você for olhar a grade curricular após a BNCC (...) pra formulação de grade curricular, são disciplinas que ela está focada no sujeito imediato, um sujeito limitado" (informação verbal, 2025).

> Sujeito 2: "(...)como é que eu vou trabalhar em urbanização, em educação física, junto no ensino médio, nessas trilhas do ensino médio, como é que eu vou trabalhar? Urbanização em educação física! Então eu vou trabalhar o que? O parkour, a arborização eu vou trabalhar a promoção da saúde (...) eu trouxe textos falando de políticas públicas na educação física, o que é primeiro, o que é política pública na educação física e a partir desse conceito de política pública na educação física, eu comecei a destrinchar (...) como é

> que a educação física pode se inserir dentro dos espaços não escolares... de lazer, de (...) de atividade física na nossa cidade" (informação verbal, 2025).

Com relação ao esvaziamento do conhecimento científico e ao rebaixamento da formação dos(as) estudantes, estudos no campo da Educação Física Escolar tecem críticas à reforma e à BNCC e seu projeto de formação (Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira, 2017; Correia e Moura, 2018; Beltrão, Taffarel e Teixeira, 2020; Beltrão, Teixeira e Taffarel, 2024) destacando-se: a) em relação ao objeto de estudo da educação física - a cultura corporal - a BNCC não oferece uma fundamentação que favoreça o trato pedagógico destes conhecimentos; b) a organização por áreas - Linguagens e suas Tecnologias - dilui a identidade da Educação Física, subordinando-a a lógicas utilitaristas; e, c) ainda há um esvaziamento científico quando o documento reduz a Educação Física à 'linguagem corporal', perdendo sua especificidade como campo de conhecimento. Neste sentido a fala do Sujeito Um é crucial para demonstrar estas críticas:

> Sujeito1: A Base Nacional Comum...tem muita coisa repetida, o que tá lá? Se repete o conteúdo no oitavo, no nono, primeiro, segundo, terceiro ano (...) e o que acontece? Geralmente, o conteúdo que um o professor dá numa turma, outro também dá na outra turma e fica assim (informação verbal, 2025).

Cássio e Goulart (2022a, p.190) são contundentes ao afirmar "É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola", onde o Novo Ensino Médio desde sua implementação escancara uma fragmentação que:

> (...) expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância (Cássio e Goulart, p. 290, 2022a).

Este cenário encontra respaldo nas declarações dos sujeitos entrevistados ao afirmarem:

> Sujeito 1: "Quando eram as séries sem o integral, a escola era muito procurada... e, na verdade com o ensino integral, a gente viu uma eliminação... a gente percebeu que muitos precisam deixar a escola (...)" (informação verbal, 2025).

> Sujeito 2: "(...) o aluno que não tem condições financeiras... A maioria dos alunos, eles são de baixa renda... Então, são alunos que têm dificuldade financeira, que precisa (sic) trabalhar (...) ele vai ter que sobreviver, então ele (...) ele (...) não vê a educação como algo vindouro, como algo que vai trazer um retorno, e abandona a escola, pois precisa trabalhar" (informação verbal, 2025).

Estas duas afirmações refletem efeitos negativos que vão além da Reforma do Ensino Médio, pois são de ordem econômica e política da sociedade de classe e desmascaram que o Novo Ensino Médio não forma nem para o trabalho de qualidade, nem para o prosseguimento acadêmico, deixando a juventude das classes sociais menos favorecidas sem perspectivas reais de inserção qualificada na sociedade.

Assim, conforme apontam os estudos de Normanha e Aroni (2025), Moura (2024) e Cássio e Goulart (2022b), a flexibilização prometida não garantiu a liberdade real de escolha para estudantes, pois as opções oferecidas dependem da estrutura da escola e de decisões centralizadas nas secretarias estaduais de educação; a promessa de tempo integral atinge apenas uma minoria privilegiada, criando uma rede paralela de ensino, perpetuando assim as desigualdades.

Evidencia-se assim que o discurso em defesa da escolha e da personalização serve, na verdade, para encobrir a concentração das decisões curriculares e a perpetuação das desigualdades no ensino. Nesse cenário, compreende-se, a chamada liberdade de escolha se revela mais como uma narrativa falaciosa do que uma prática concreta.

Tal situação nos remete à luta por uma educação escolar que cumpra o papel de "humanizar os indivíduos, elevando o padrão cultural e dando-lhes condição de intervir no intuito de transformação social" (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 84). Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica,

> considera como prioritário que na escola sejam trabalhados os conteúdos num processo educativo intencional, e isto representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, portanto, compreende que o conhecimento tem um caráter histórico. Deste modo, é o conhecimento científico, bem como o artístico e o filosófico, que devem ser considerados na organização do currículo juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens (Ribeiro; Zanardi, 2018, p. 9).

É fundamental então educar as consciências para que se organizem as ações de transformação, cabendo a educação escolar garantir o acesso ao saber sistematizado, contribuindo para formar um senso crítico-reflexivo nos estudantes para atuarem contra "a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais" (Saviani, 2024, p. 11).

Neste sentido a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria pedagógica contra hegemônica pode consubstanciar as bandeiras de luta por uma educação transformadora e emancipatória a fim de evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes, pois compreende que a "educação escolar é o meio mais adequado para apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar" (Saviani, 2021, p. 35).

TRABALHO DOCENTE: CONTROLE, PRECARIZAÇÃO E PLATAFORMIZAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO

A Reforma do Ensino Médio escancara as condições de trabalho dos docentes das escolas públicas brasileiras, inseridos num contexto sócio-político-econômico que necessita de uma mudança mais profunda: realização de concursos públicos para vínculo empregatício efetivos aos(às) professores(as), ao invés de contratos temporários, respeito ao piso salarial, ao regime de trabalho, à carga horária destinada aos estudos e planejamento, além de assegurar uma escola com estrutura física adequada e diminuição de estudantes por turma. A título de ilustração, o último Censo Escolar (Inep, ano) aponta que apenas 36% das escolas públicas têm quadra esportiva e que 48,3% possuem biblioteca ou sala de leitura! São questões que uma reforma, nas condições que esta foi imposta não resolve, só agrava!

Entre os aspectos que mais se destacam nesse processo, observa-se a presença marcante de um fenômeno que pode ser caracterizado como a plataformização da educação, ou seja, a crescente utilização de plataformas digitais como parte integrante da implementação da Reforma do Ensino Médio (Barbosa; Alves, 2023 e Normanha; Aroni, 2025).

Barbosa e Alves (2023, p. 4), fazem uma análise da relação de interesses da Reforma do Ensino Médio e a plataformização da educação, nos alertando que diante da crescente e inevitável presença das tecnologias digitais e inteligência artificial em nossa contemporaneidade, os processos pedagógicos são impactados, fazendo-se necessária a problematização da atual inserção destas tecnologias e plataformas no campo da educação, sendo necessário compreender criticamente este fenômeno social, para "indagar quais as relações de poder imbricadas e a que projetos formativos e interesses se subordinam, em um exercício investigativo complexo".

O estudo de Seki e Venco (2023) ao discutir a Política Nacional de Educação Digital (PNED), nos alertam da necessidade de se atrelar essa discussão ao trabalho docente, devido ao controle do

trabalho provocado pela plataformização, chamando atenção para alguns desafios, como o,

> maior gerencialismo no campo da formação dos professores e aprofundamento da dimensão de corrosão da autonomia intelectual em favor da técnica pedagógica e, por outro, o controle sobre a atividade específica do magistério nas salas de aulas, mediante a plataformização da relação ensino-aprendizagem, a produção de dados comportamentais sobre docentes e estudantes e a avaliação em larga escala em tempo real na educação – que será um dos grandes desafios teórico-analíticos a ser enfrentado por educadores críticos nos próximos anos (Seki; Venco, 2023, p. 463).

Sobre esse controle do trabalho e a relação com a plataformização nossos entrevistados relatam:

> Sujeito 1: "A gente tem internet na escola, só que agora funciona mais ou menos, porque os roteadores já são antigos. E também quando vários alunos acessam a rede, aí ela caí (...) a frequência é on-line também, não existe papel. A gente tem que preencher essa frequência todos os dias na aula (...) inclusive a gente tem até um prazo...se não fizer a frequência a gente responde por isso, sendo que muitas vezes a gente não consegue fazer por conta da internet que cai" (informação verbal, 2025).

> Sujeito 2: "Internet não funciona. Eu uso a minha internet pra fazer a frequência na sala. Eu tenho que ter minha internet porque a escola não comporta essa infraestrutura tecnológica para poder usar na sala de aula" (informação verbal, 2025).

Sobre o sistema utilizado pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, o Sujeito Um relata que:

> Sujeito 1: "O portal do professor, a gente coloca frequência, coloca conteúdo, e também as avaliações (...) A gente tem que cadastrar todas elas e, com base nelas, a gente também distribui as notas... Nós, enquanto professores temos que fazer isso, sendo que na plataforma já poderia, pois a portaria do estado já tem os instrumentos avaliativos...isso poderia já estar, mas não está. A gente tem que fazer isso também. Aí isso vai sobrecarregando (...) então isso se torna mais trabalho pra gente (...)" (informação verbal, 2025).

Normanha e Aroni (2025) demonstram que a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a plataformização da educação intensificaram a degradação das condições de trabalho docente, com perda de autonomia, aumento da carga de trabalho e substituição de disciplinas tradicionais por conteúdos técnicos aligeirados. Professores(as) são obrigados a atuar em áreas fora de sua formação, e o critério de "notório saber" permite a contratação de profissionais sem qualificação pedagógica, barateando a mão de obra. Realidade também constatada na fala do Sujeito Um:

> Sujeito 1: "Eu me sinto como se eu estivesse trabalhando com tudo, menos com o que eu escolhi estar trabalhando, que é educação física (...) agora eu não sou mais professora de educação física, agora eu sou professora de estudo orientado, de eletiva, de itinerário, eu não me sinto bem. É o Estado. Ele manda uma cartilha de orientação, muito resumida, sabe? Além do mais, ele pede para o coordenador da escola fazer formação com a gente (...) aí eles já direcionam o que a gente vai trabalhar para gente utilizar essas plataformas" (informação verbal, 2025).

Em síntese, podemos considerar que a Reforma do Ensino Médio e a plataformização da educação consolidam um projeto neoliberal que precariza o trabalho docente e a formação discente; privatiza a educação pública, beneficiando empresas de tecnologia; amplia desigualdades, quando estudantes de escolas com menor nível socioeconômico têm menos opções de itinerários e escolas em áreas privilegiadas oferecem maior variedade; substitui a educação para formação crítica e emancipada por uma lógica do treinamento e do controle técnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões desigualdade educacional, trabalho docente e plataformização exigiram reflexões que articuladas a muitos outros fatores presentes na sociedade capitalista permanecem nos inquietando e nos mantém na indagação sobre qual tipo de educação se almeja neste país.

Diante de um cenário em que os sistemas públicos educacionais se abrem para interesses privados e empresariais, seguimos indagando: como resistir diante da militarização da escola, à defesa do *homeschooling*, ao empresariamento religioso, ao sucateamento da escola pública, e às ideias difundidas pelo ideário do aprender a aprender? Como enfrentar a avaliação em larga escala, generalizada e tão abrangente, em um país com as dimensões do Brasil e com contextos culturais e sociais tão diversos? Quais formas de resistências podemos construir para combater o Movimento Escola sem Partido, o desrespeito à liberdade de cátedra promovido pela plataformização do ensino e a concepção de educação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes?

Essas e muitas outras questões persistem, uma vez que vivemos uma realidade educacional marcada pela crescente privatização, onde as instituições públicas são sistematicamente desmanteladas sob a justificativa de que o Estado é ineficiente e que o poder público é incapaz de oferecer soluções. Nessa narrativa, a iniciativa privada é apresentada como a única solução viável. Dessa forma, de tempos em tempos, o neoliberalismo atua como um mecanismo de reestruturação das crises inerentes ao capitalismo, utilizando a educação repetidamente como uma suposta 'solução milagrosa' ou, retomando a expressão de Saviani (2003), como uma *educação salvacionista*, que promete resolver problemas estruturais sem, de fato, enfrentá-los.

Neste cenário, a Pedagogia Histórico-Crítica defende uma a educação escolar "como aquela que tem a responsabilidade de oferecer o acesso ao conhecimento aprofundado de forma sistematizada, de maneira que os estudantes se instrumentalizem para assumir de forma autónoma e crítica, a construção de novas formas de organização social" (Tenório *et al.*, 2020, p.61). A escola precisa, em si, possibilitar que o sujeito compreenda os conhecimentos que advêm dos conteúdos escolares e sua relação com a sociedade e com o mundo, ultrapassando as aparências. O cotidiano, por si só, não dá conta de explicar isso com

profundidade - daí a crítica à pedagogia dos projetos, do aprender a aprender, que reduz a aquisição dos saberes à utilidade imediata vinda do cotidiano. Quando o cotidiano passa a determinar o que deve ser ensinado na escola, temos aula de como fazer brigadeiro *gourmet*, por exemplo.

Agrava-se ainda que esse cotidiano - em tempos de redes digitais e de *fake news* - é onde se criam narrativas como 'não houve holocausto', 'a terra é plana', e valorizam-se as pseudociências, os *coachs e influencers*. E, se não há apropriação do conhecimento científico, do conteúdo do saber clássico para compreender e fazer uma leitura crítica dessa realidade, acaba-se sendo levado por tudo isso. Hoje, já acumulamos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e históricos, além de instrumentos, métodos e sistemas de valores relacionados à nossa capacidade de conhecer as coisas para além das aparências. O conhecimento do cotidiano, da vida, é apenas o ponto de partida, e, nesse sentido, é superficial.

> Se a educação se concentra no aspecto empírico, teremos que concluir que nada ela pode fazer pelo ser humano, pois ele já está determinado por seus condicionantes. De outro modo, se a educação pender para o aspecto pessoal, ou ela nada deve fazer, de modo a respeitar a "liberdade de escolha" dos sujeitos ou realçará a responsabilidade como "educação da vontade", caindo no moralismo (grifo do autor) (Saviani, 2024, p. 12).

As condições objetivas da sociedade de classe são desiguais, e dessa forma provocam condição desigual de humanização. Neste sentido o aluno não pode ser culpado pelo sucesso ou fracasso escolar, pois as aprendizagens dependem de uma série de fatores que advém das condições de vida e das próprias oportunidades de escolarização.

Dessa forma, fazemos uma reflexão de que o fracasso que temos é fracasso do próprio sistema capitalista. E isso impacta a escola, afinal "a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividido em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a

determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade" (Saviani, 2024, p. 10).

Como uma posição de resistência e luta pra enfrentamento e superação desta realidade, a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e de um coletivo de colaboradores avança na sistematização desta teoria pedagógica: com o aporte da psicologia histórico cultural, os fundamentos psicológicos das Pedagogia Histórico-Crítica são desenvolvidos em Martins e colaboradores (2020) e em Martins (2021); nas questões didático-pedagógicas, com ênfase nos procedimentos metodológicos na sala de aula e sua articulação com a organização curricular temos a tese de Gama (2015) e a obra de Malanchen (2016); no que se refere a didática Pedagogia Histórico Crítica, o livro de Galvão, Lavoura e Martins (2019) é um marco na concepção do ato de ensinar, sendo para os(as) professores(as) um direcionamento consistente para estruturar seus planos de ensino e definir os procedimentos a serem adotados no exercício da docência, assumindo intencionalmente a perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2019).

Nesta resistência, a Pedagogia Histórico-Crítica assume o trabalho, no sentido marxista do termo, como princípio educativo, e a luta de classes como referência para a prática pedagógica; e, portanto, compreende, que a vida social tem por finalidade produzir a catarse - elevar a consciência da pessoa sobre si e sobre o mundo - para favorecer as condições de superação do capitalismo incluindo a formação de indivíduos ominilateralmente desenvolvidos.

Diante das questões apresentadas neste texto, torna-se evidente que a Reforma do Ensino Médio, longe de cumprir suas promessas de flexibilização e democratização, aprofunda desigualdades educacionais, precariza o trabalho docente e subordina a escola pública à lógica mercantil da plataformização. As entrevistas revelam um sistema que segrega estudantes por classe social, esvazia conhecimentos científicos em prol de habilidades utilitaristas e transfere para a iniciativa privada o controle sobre currículos e metodologias.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica emerge como referência teórica e prática para resistir a esse projeto, reafirmando a educação escolar como espaço de formação omnilateral e emancipação da classe trabalhadora. Se a reforma encobre crises estruturais do capitalismo com falsas soluções, cabe à sociedade organizada exigir políticas que garantam acesso universal ao saber sistematizado, condições dignas de trabalho docente e uma escola pública verdadeiramente democrática.

A luta por uma educação transformadora exige, portanto, não apenas a denúncia das contradições do Novo Ensino Médio, mas a construção de alternativas pedagógicas que confrontem os interesses neoliberais e resgatem a função social da escola: formar sujeitos críticos capazes de intervir na realidade para superar as injustiças que a própria reforma reforça.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/61619. Acesso em: 5 maio 2026.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z.; TEIXEIRA, D. R. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656–680, Edição Especial, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i43.7024. Acesso em: 5 maio 2026.

BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/17037. Acesso em: 5 maio 2026.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n.35, p. 285-293, 2022a. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620. Acesso em: 5 maio 2026.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, maio/ago. 2022b. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516. Acesso em: 5 maio 2026.

CORREIA, W. R.; MOURA, D. L. Educação física no ensino médio: demanda social legítima. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 709–714, dez. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v32i4p709-714. Acesso em: 5 maio 2026.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/c033b42d-be61-4d60-8d17-e7357543fcb1. Acesso em: 5 maio 2026.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GARIGLIO, J. Â.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O "novo" ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53–70, set. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53. Acesso em: 5 maio 2026.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-Portugal, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674. Acesso em: 6 maio 2026.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MOURA, D. H. Contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017): centralidade das parcerias público-privadas nas redes estaduais de educação do Nordeste (2016-2022). *Revista Cocar*, Belém, edição especial, n. 27, p. 1–22, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar. Acesso em: 6 maio 2026.

NORMANHA, R.; ARONI, R. Educação 4.0: reforma do ensino médio e precarização docente na era digital. **Revista Ciências do Trabalho**, n. 27, maio de 2025. Disponível em: https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/454/360. Acesso em: 6 maio 2026.

RIBEIRO, M. de P.; ZANARDI, T.A. C. As concepções marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3993/399365005044/html/. Acesso em: 6 maio 2026.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e Competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP, Papirus, 2ª edição, 1997.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Defesa da Educação Pública. *In*: HERMIDA, F. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. Joao Pessoa: Editora UFPB, p. 20-42. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. O livro Escola e Democracia, quadragésimo ano. *In*: **Debates em Educação,** v. 16, n. 38, Ano 2024. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/17571. Acesso em: 5 maio. 2026.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8a. ed. Revista e ampliada Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Prefácio. GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

TENÓRIO, K. M. R. *et al*. Organização dos saberes escolares na educação física à luz da perspectiva crítico superadora. *In*. **Educação física Escolar** [recurso eletrônico] / Orgs. BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. Natal-RN: EDUFRN, 2020. 162p. Ciência do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos do CBCE:5.

VENCO, S.; SEKI, A. K. Política Nacional de Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. **Germinal:** marxismo e educação em debate, *[S. l.]*, v. 15, n. 2, p. 448–471, 2023. DOI: 10.9771/gmed.v15i2.54144. Disponível em: https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54144. Acesso em: 5 maio. 2026.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS[1]

Cintia Magno Brazorotto[2]

RESUMO

Este artigo analisa os segmentos da população privilegiados pela educação profissional no Brasil ao longo de sua constituição e, mais recente e especificamente, no ensino médio integrado nos Institutos Federais (IF). Resulta da investigação, de caráter multimétodos, a constatação sobre os primórdios da educação profissional no Brasil, que se destinava aos desvalidos da sorte e da fortuna tanto como forma de contenção da marginalidade quanto como possibilidade de futuro ingresso no mercado de trabalho. Todavia, esse curso se altera ao inscrever formas de seleção para ingresso nas escolas técnicas. Tal dimensão é abordada focalizando a particularidade da política educacional destinada aos IF, e constata-se que o público-alvo prioritário da instituição não é contemplado e, portanto, cumpre apenas parcialmente seus desígnios.

Palavras-chaves: política educacional; educação profissional; ensino médio integrado.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a política educacional edificada pelos Institutos Federais (IFs), voltada ao ensino médio integrado, em especial o aspecto concernente a seu público-alvo, qual seja, "garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de

[1] Artigo originalmente publicado na revista ETD – Educação Temática Digital. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v23i2.8656863.

[2] Doutora em Educação pela FE/Unicamp. Professora do IFSP campus Sorocaba no curso de Licenciatura em Pedagogia.

tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil" (Brasil, 2010, p. 21). Assim, toma-se como hipótese que, mesmo com a adoção de políticas afirmativas, a instituição dá continuidade à trajetória das antigas escolas técnicas e, portanto, conta com alunos diferentes dos pretendidos nos documentos oficiais, pois adota mecanismos de seleção e permanência distantes da realidade dos estudantes de baixa renda.

Os resultados apresentados são parte de uma pesquisa quanti-qualitativa realizada em seis IFs e uma instituição semelhante na Alemanha[3]. Mil e novecentos estudantes do ensino médio integrado responderam a um questionário eletrônico, e professores e diretores foram entrevistados com base num roteiro semiestruturado.

O texto se organiza em três partes. Em primeiro lugar, resgatam-se aspectos históricos da educação profissional no Brasil com vistas a destacar a população privilegiada pelas diversas políticas implementadas; posteriormente, se apresentam os resultados da pesquisa quantitativa sobre a caracterização socioeconômica dos estudantes de um *campus* do IF no interior paulista; e, por fim, as considerações finais.

Precede a análise uma conceituação da educação profissional,[4] aquela ancorada na divisão social do trabalho que, por sua vez, se

---

[3] O presente texto apresenta parte dos resultados da tese de doutorado intitulada "Origem e destino: o ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha" (BRAZOROTTO, 2020), contou com financiamento para estágio no exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e apoio do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

[4] De acordo com a legislação vigente, a expressão educação profissional e tecnológica designa qualquer etapa da formação para o trabalho na educação básica ou superior, mas ensino técnico se refere especificamente à formação profissional de nível médio. Quanto ao objeto central deste artigo, cabe esclarecer que o Ministério da Educação classifica a educação profissional técnica de nível médio em três tipos: (a) qualificação profissional técnica, pode ser cursada em módulos, com certificações intermediárias após cumprimento de carga horária mínima de 20% do plano curricular; (b) habilitação profissional técnica de nível

concretiza pela distinção entre trabalho intelectual e manual e cuja inserção na produção gerará desigualdade social (Marx, 1982). Como modalidade de ensino, é voltada à formação de profissionais especializados para atender às demandas do setor produtivo, tendo sido estabelecida nos países centrais desde a Revolução Industrial, diante da necessidade de sistematizar o conhecimento técnico e científico aplicado à indústria.

No Brasil, a dualidade histórica e estrutural da educação escolar reflete o aviltamento do trabalho manual, realizado por escravos, e imprime profundas cicatrizes na formação cultural e social nacional. Segundo Cunha (2000a), no século XIX, o Colégio das Fábricas ensinava certos ofícios aos órfãos e serviria de modelo a outras instituições que abrigaram os "desvalidos da sorte" (Brasil, 1909, [s.p.]), crianças de 6 a 12 anos, incorporando, além do ensino de trabalho manual, a obediência hierárquica e a disciplina historicamente requeridas para o trabalho.

Os marcos legais das políticas educacionais no Brasil perpetuam esse traço ao demarcar e acentuar a divisão de classes, estabelecendo para a classe dominante o direito e o acesso à educação propedêutica e, às camadas segregadas, uma formação voltada para o ingresso imediato no mercado de trabalho (Cunha, 2000A; Bryan, 2008).

DAS ESCOLAS DE APRENDIZES AOS INSTITUTOS FEDERAIS: QUE SEGMENTOS DA POPULAÇÃO SÃO ATENDIDOS?

As Escolas de Aprendizes Artífices criadas por Nilo Peçanha em 1909 nas capitais dos estados marcam o processo mais

---

médio, com vínculo estreito com a Classificação Brasileira de Ocupações, definida e atualizada pela Secretaria de Trabalho do Ministério da Economia, e carga horária compreendida entre 800 e 1.200 horas, as quais podem ser cumpridas de forma concomitante, integrada ou uente ao ensino médio; e, por fim, (c) especialização técnica, destinada aos portadores de certificado de conclusão do ensino médio, com carga horária de 25% da habilitação cursada.

sistematizado de implementação do ensino profissional no Brasil, embrião das futuras escolas técnicas. Eram escolas gratuitas, destinadas à formação de aprendizes artífices e pretendiam formar "os filhos dos desfavorecidos da fortuna [...], como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime" (Brasil, 1909, [s.p.]).

No contexto da reforma do Estado Novo (1937-1945), as escolas técnicas federais adotaram a aplicação de testes para ingresso, o que a viria a romper a tradição de destinar o ensino profissionalizante à população mais pobre (Cunha, 2000a).

Porém, em 1942, como resposta aos avanços da industrialização, cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), tributário da concepção do governo Nilo Peçanha e que, imbuído do espírito fordista, assume um papel para além da formação técnica. Destaque-se que Henry Ford atuou objetivamente na organização do trabalho racionalizando-o e, subjetivamente, vendeu à sociedade a felicidade baseada no consumo e pôs em ação um exército de assistentes sociais para orientar as famílias dos operários sobre organização e higienização das casas, orçamento familiar e escolarização, sobretudo aos imigrantes nos Estados Unidos (Harvey, 1992).

Em seus documentos, o SENAI (1946) constata que atendia estudantes subnutridos e com alta carência de assistência familiar, de modo que os "desvalidos da sorte" permanecem na educação profissional.

> É francamente desfavorável a impressão que, em regra geral, causam, ao médico e ao higienista, as condições de saúde dos operários menores que se candidatam aos cursos ordinários e extraordinários do SENAI [...] 80% são infestados por vermes e protozoários; 60% tem visão deficitária; encontram-se, em média 13 cáries por boca [...]. Os organismos quase sempre subnutridos e estafados, resistem mal às infestações e infecções a que permanecem constantemente expostos nas habitações modestas, porões e cortiços, cujas condenáveis condições de higiene preparam terreno fértil à

> propagação e ao contágio das endemias e epidemia (Senai, 1945, p. 91 *apud*[5] Marques, 2011, p. 2).

Paralelamente, por meio do Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, o governo federal avança na construção das bases da organização da rede federal, constituída por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. Assim, as escolas de aprendizes artífices são transformadas em escolas técnicas nos diferentes estados, estabelecendo em São Paulo a denominada Escola Técnica de São Paulo. Os cursos técnicos passam de primários a secundários, destinados exclusivamente a preparar força de trabalho, cunhando-se a partir de então o termo *técnico* para designar a formação do trabalhador especializado em nível secundário (Manfredi, 2016).

Essa perspectiva é gradativamente fortalecida e, durante a ditadura civil-militar, aprova-se, pela Lei n. 5.692/1971 (BRASIL, 1971), o ensino profissionalizante compulsório para todo o nível médio.

> A reforma proposta implicava "abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento", dizia a mensagem do ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enviada com o projeto que daria origem à Lei n. 5.692 (Beltrão, 2017).

Essa reforma poderia extinguir o dualismo estrutural vigente se, consoante à perspectiva marxista (Marx; Engels, 1983) o trabalho técnico mediasse o acesso a uma tríade não hierarquizada e articuladora das dimensões intelectual, corporal e tecnológica e, nesse movimento, se voltasse a reduzir a desigualdade de formação e de posicionamento na pirâmide social. Pelas características autoritárias e partidárias da agudização da divisão de classes no regime militar (Motta; Reis; Ridenti, 2014) a medida associava a

[5] SENAI. Relatório do Diretor Regional. São Paulo, 1945, p. 91.

profissionalização ao emprego, longe da formação integral dos estudantes e da politecnia[6] (Cury *et al.*, 1982).

Se, dadas as convicções ideológicas vigentes, a proposta governamental nos anos 1970 nem sequer cogitava tal concepção, por outro lado, consolidou nas escolas técnicas federais a oferta do ensino médio integrado ao técnico profissionalizante (EMI) sustentado pela alta qualificação do corpo docente e por satisfatórias condições materiais e estruturais das escolas, ampliando as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho e no ensino superior (Ferretti, 1997; Kuenzer, 2007; Bandera, 2016), embora dando continuidade à seleção para ingresso.

O processo de redemocratização no país ensejou fortes debates e participação da comunidade científica nos rumos da educação nacional, culminando na Constituição Federal de 1988, mas foi igualmente marcado por seguidas crises política e econômica que inauguraram sucessivas medidas de caráter neoliberal, como o avanço das privatizações e a redução do papel do Estado, sobretudo nos anos 1990, quando uma reorganização produtiva levou à emergência de uma lógica de competição mundial entre as empresas, que passaram a exigir um "novo trabalhador", agora mais flexível e polivalente, em oposição à rigidez fordista (Harvey, 1992).

A educação profissional acompanhou esse movimento, e o governo federal promoveu a Reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto n. 2.208/1997, que apartou a educação profissional da educação básica e permitiu oferecer à parte o ensino profissionalizante. Tal medida, compreende-se, dialogou diretamente com o contexto do pós-fordismo, regido pela polivalência, pela flexibilização das relações de trabalho e pela agilidade no atendimento das necessidades do mercado (Ferretti, 1997).

---

[6] Entende-se a politecnia ou a educação politécnica como aquela que associa teoria e prática numa formação intelectual, manual e corporal que favoreça o pleno desenvolvimento humano e, assim, possibilite ao sujeito reflexão crítica para superar a alienação decorrente da repetição sistemática do trabalho simples, forma que não implica construção de conhecimento profícuo para o trabalhador (Manacorda, 2000).

Com base em Ferretti (1997) e Kuenzer (2007), constata-se o desmantelamento dos cursos EMI, que, a partir do referido Decreto, deixam de ser oferecidos, inclusive nas escolas federais. Entre os motivos alegados pelo governo, incluía-se "tornar as escolas da rede federal menos elitistas" (Ferretti, 1997, p. 254), argumento sustentado na reconhecida qualidade dos cursos EMI dessas escolas, que, conforme Bandera (2016, p. 812), atraía um número significativo de filhos de "ocupantes dos empregos de colarinho branco",[7] em busca de melhores condições de aprovação em exames vestibulares, e não para ingresso imediato no mercado de trabalho na área do estudo técnico.

Só em 2004 a oferta do EMI seria recuperada, por meio do Decreto n. 5.154, e passaram a vigorar no Brasil três modalidades de curso técnico de nível médio (Quadro 1).

Quadro 1 - Tipos de curso técnico no Brasil – Decreto n. 5.154/2004

Ensino Médio Integrado	Currículo integrado e matrícula única, no qual se ministram conjuntamente e na mesma instituição as disciplinas profissionalizantes e do ensino geral.
Subsequente ou pós-médio	Realizado após o término do ensino médio.
Concomitante	Realizado de duas formas: (a) o estudante cursa o ensino profissionalizante e o médio na mesma escola, mas em cursos e períodos diferentes (concomitância interna), ou (b) faz os dois cursos em instituições diferentes e sem vinculação entre si (concomitância externa).

Fonte: Brasil (2004).

Em 2008, tem início o processo de expansão da oferta pública de educação profissional, dada a transformação das escolas

[7] O autor se refere aos white collars de Wright Mills (1979), que são, na verdade, apenas funcionários algo graduados de classe média.

técnicas e de outras instituições federais[8] em Institutos Federais, por meio da Lei n. 11.892, estabelecendo como uma de suas metas prioritárias a implantação do EMI na perspectiva de educação politécnica, tendo o trabalho, a ciência e a cultura como princípios educativos. Compreende-se que a filosofia expressa na política, qual seja, a formação do cidadão, visa extrapolar a ideia de educação voltada exclusivamente para a prática profissional, vislumbrando-se uma educação para a vida. Assim, os documentos oficiais que marcam a inauguração dessa nova instituição preconizam a democratização do acesso à educação de qualidade para os segmentos que "historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil e viabilizar, desta forma, o pagamento da dívida social em relação a esse público" (Brasil, 2010, p. 21).

Contudo, o movimento de expansão incluiu formas de seleção como o tradicional vestibulinho, com provas do conteúdo programático do ensino fundamental ou análise curricular dando prioridade às notas mais altas, o que acirrou a disputa pelas vagas e excluiu uma parcela dos interessados em ingressar nessas escolas, mesmo das adeptas ao sistema de cotas para oriundos de escolas públicas, raciais ou sociais. A permanência de processos seletivos pautados num suposto mérito aponta o caráter contraditório da política, que acaba, mais uma vez, preterindo os menos favorecidos.

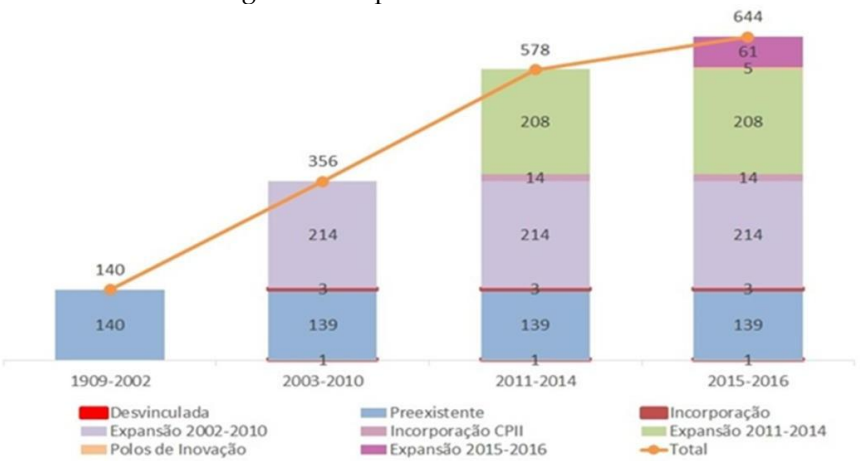
No contexto mais amplo, a criação dos IFs convergiu com as demandas do empresariado de formação de profissionais qualificados para assumir certos postos de trabalho e também para estimular a pesquisa aplicada, com geração de patentes, de modo a concorrer para o desenvolvimento e o crescimento da economia nacional e favorecer a inserção do país no cenário competitivo global. Para lograr tais objetivos, os IFs foram estabelecidos para

[8] Escolas técnicas vinculadas a universidades federais, escolas agrotécnicas e centros federais de educação tecnológica (CEFET), exceto o CEFET-PR e o CEFET-TJ (Brasil, 2008).

expandir a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, do ensino básico à pós-graduação. Outrossim, a Lei de criação dos IFs estabelece a proporção de 50% de cursos técnicos com prioridade ao EMI, 20% de licenciatura e os 30% restantes para os demais cursos: formação inicial e continuada (FIC), cursos superiores de tecnologia, bacharelado e pós-graduação *stricto e lato sensu* (Pacheco, 2010; Deitos; Lara, 2016).

A criação dos IFs e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) são consideradas um avanço nas políticas públicas de educação profissional estabelecidas no período. Entre 2002 e 2016, verificou-se um aumento da ordem de 360% no número de escolas federais espalhadas pelo país, o qual deveria ser acompanhado do aumento de matrículas nesse segmento educacional, bem como da democratização do acesso aos cursos profissionalizantes, em especial, o EMI (Pacheco, 2010).

Figura 1 - Expansão da rede federal



Fonte: MEC (2018).

Conforme Oliveira (2017), a qualidade do ensino médio na maioria das escolas públicas brasileiras que atendem prioritariamente as camadas populares conduz parte importante

dos estudantes a empregos precários ou ao desemprego. Além disso, existem no Brasil cerca de 1,7 milhão de jovens com idade para frequentar o ensino médio, entre 15 e 17 anos, que estão fora da escola (Brasil, 2018).

Por outro lado, o número de matrículas no ensino médio em 2019 foi de 7,5 milhões, das quais cerca de 1,9 milhão no ensino profissionalizante, englobando os cursos EMI, concomitantes e subsequentes. A maior parte da matrícula em educação profissional (58,8%) concentrou-se na rede pública. Apesar da expansão, a rede federal responde por apenas 3% das matrículas de nível médio em todo o país (INEP, 2020).

Destaque-se que a meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 prevê o aumento das matrículas na educação profissional, chegando a 5 milhões em 2024, com 50% da oferta na rede pública.

Quadro 2 - Matrículas na educação profissional entre 2009 e 2019

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	1.257.291	1.376.824	1.483.643	1.605.608	1.667.685	1.945.006	1.917.192	1.859.940	1.831.003	1.903.230	1.914.749
Rede pública	742.552	818.787	890.426	962.746	964.196	971.732	1.044.807	1.097.716	1.077.150	1.132.533	1.125.463
Rede privada	514.739	558.037	593.217	642.862	703.489	973.274	872.385	762.224	753.853	770.697	789.286

Fonte: INEP (2015, 2018, 2020).

As políticas de expansão da RFEPCT garantiram um aumento de 34,3% na oferta de EMI entre 2009 e 2019, mas, segundo Melo e Moura (2017), o ritmo diminuiu em relação ao período 2001-2013, fruto dos cortes de verba observados a partir de 2015, com a promulgação da Emenda Constitucional n. 95/2016, que limita os gastos públicos por vinte anos, estagnando os investimentos em educação. Os autores afirmam que, se a tendência se confirmar, não será possível atingir a meta 11 até 2024, sobretudo porque a maior parte do investimento na área foi destinado ao setor privado (por meio do PRONATEC).

O Instituto Federal de São Paulo

É nesse contexto que se situa o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), criado em 2008, pela transformação do então Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-SP), e seguiu o curso da expansão observada nacionalmente, passando de três unidades para 36 *campi*, todos em pleno funcionamento em 2019.

Constatou-se que, para início das atividades dos *campi* inaugurados a partir do processo de expansão no interior do estado de São Paulo, optou-se pela oferta inicial de cursos técnicos concomitantes e subsequentes, posto sua implantação demanda menos recursos e profissionais. Seguindo essa mesma lógica, a oferta de cursos EMI entre 2012 e 2015 foi realizada a partir de uma parceria entre o IFSP e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), em regime de colaboração, cabendo àquele o ensino profissionalizante e a esta, o ensino geral. A partir dessa experiência, concluiu-se que o curso proposto se assemelhou ao concomitante e, assim, não atingiu a principal meta dos IFs, de oferecer ensino integrado na perspectiva de politecnia (Brazorotto, 2014).

Só em 2016 teve início a oferta de cursos EMI nos *campi* do interior, com currículo, professores e recursos do próprio IFSP. O processo de construção desses cursos transcorreu durante todo o

ano de 2015, visando atender o disposto na legislação vigente: a prioridade de oferta do EMI, pautado no ideal de politecnia.

Ressalte-se que a educação profissional desenvolvida nas escolas da rede federal, em especial as de nível médio, tem sua excelência reconhecida tanto pela comunidade civil quanto pela acadêmica. Conforme Bandera (2016), em pesquisa realizada com estudantes do ensino médio no *campus* São Paulo do IFSP, tal reconhecimento se deve principalmente à qualificação do corpo docente, composto por mestres e doutores, ao processo de seleção do corpo discente, por meio de exames classificatórios e competitivos, e ao alto índice de colocação dos egressos no mercado de trabalho e em universidades mais concorridas.

Para o autor, este último aspecto é responsável por atrair à instituição parcela significativa de jovens oriundos de famílias com renda superior a dois salários-mínimos almejando ascensão social, e o ingresso em escolas como o IFSP representa essa possibilidade, pois "é um momento decisivo no jogo social e escolar, onde apostas socialmente determinadas ocorrem e têm consequências determinantes que delimitam o horizonte de futuros possíveis" (Bandera, 2016, p. 810).

Vale ressaltar que no IFSP o EMI apresenta os índices mais baixos de evasão, em torno de 6,6% em 2018, contra uma média de 21,9% dos demais cursos técnicos (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2019). Essa informação foi corroborada por pesquisa baseada em entrevistas com docentes da instituição, que confirmam a baixa evasão no EMI, o que pode ser justificado pelo fato de a modalidade a compor etapa final da educação básica obrigatória (Brazorotto 2020).

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ESTUDANTES DO EMI: ANÁLISE DE UM *CAMPUS* DO IFSP

Se muda a política educacional para os cursos profissionalizantes, permanece uma máxima desde sua criação: o

dualismo que perpetua a divisão de classes e se distancia de ações para superá-la.

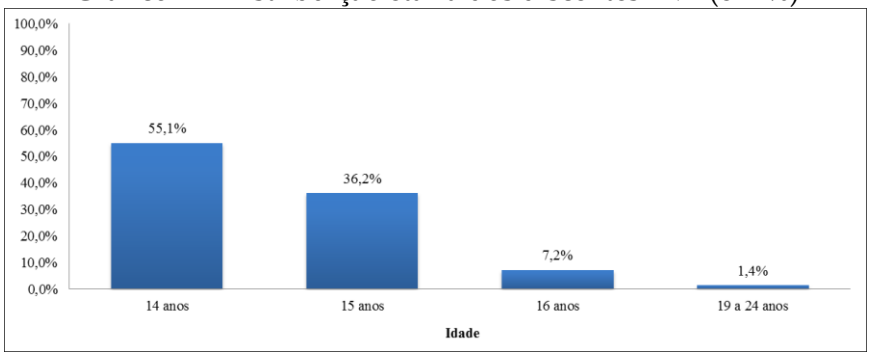
Realizada em sete escolas da RFEPCT, sendo seis delas IFs, a pesquisa quantitativa procurou fazer a caracterização socioeconômica dos estudantes para cotejar o intuito da política de incluir camadas populares da sociedade, historicamente excluídas da educação pública de qualidade, e sua efetiva concretização. Foram coletadas 1.901 respostas, concentrando-se a presente análise em um *campus* do IFSP.

Esse *campus* iniciou suas atividades em 2010, a partir da segunda fase de expansão das escolas da rede federal, num município cuja atividade econômica principal foi historicamente a indústria e a agropecuária, mas onde recentemente o setor de serviços passou a liderar (IBGE, 2017).

A unidade em tela oferece anualmente, desde 2016, duas áreas de formação para o EMI: informática e mecânica, com 80 vagas distribuídas equitativamente entre ambos. Os ingressantes são admitidos por processo seletivo público e, desses, 69 responderam à pesquisa: 33 do curso de informática e 36 de mecânica.

Observa-se que o IF atende majoritariamente a estudantes do próprio município (88%), e é importante verificar se o alto percentual se deve à política de divulgação local ou se há efetivamente problemas de transporte para receber estudantes de outras cidades. Os estudantes se concentram na idade esperada para ingresso no ensino médio: praticamente todos (91,3%) têm entre 14 e 15 anos (Gráfico 1).

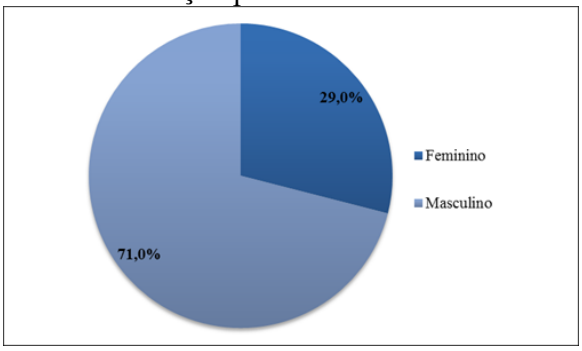
Gráfico 1 - Distribuição etária dos discentes EMI (em %)



Fonte: As autoras, coleta de dados.

A distribuição por sexo indica presença significativa de estudantes do sexo masculino (71%), a qual pode ser parcialmente explicada pelos cursos oferecidos (informática e mecânica), ocupações com participação majoritária de homens (Camargo, 2014).

Gráfico 2 - Distribuição por sexo dos discentes EMI (em %)



Fonte: As autoras, coleta de dados.

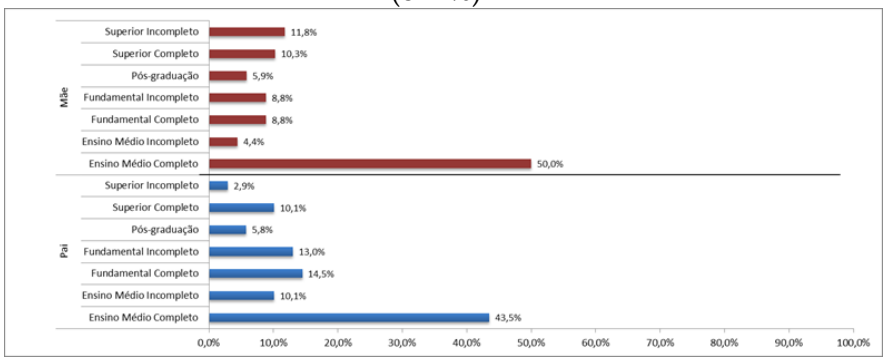
A questão de gênero é um obstáculo a ser vencido pelas mulheres na formação profissional e na inserção igualitária no mercado de trabalho, posto que a existência de uma construção social atribuída aos sexos imputa à mulher uma "incompetência técnica" para atividades ligadas a ciência ou tecnologia (Hirata,

2003, p. 148). Essa suposta inaptidão deriva do papel feminino na divisão sexual do trabalho, ligado intrinsecamente a atividades domésticas e de cuidado da família e, comumente, invisibilizado. Esse trabalho não é considerado produtor de técnicas, o que permite colocar as mulheres num plano inferior.

Pode-se afirmar que os estudantes do IF em tela são oriundos de famílias cujos pais têm escolaridade mais alta que a média da população brasileira (46,7%). Prevalece entre pais e mães o ensino médio completo (50% e 43,5% respectivamente), e entre a população brasileira com idade acima de 25 anos, 26,3%. Todavia, os percentuais verificados são congruentes aos coletados pelo IBGE na região Sudeste, onde 53,6% da população tinha o ensino médio completo em 2018 (IBGE, 2019).

Quanto ao ensino superior completo, os responsáveis pelos estudantes estão em patamares equivalentes aos da população brasileira (15,3%). Somando os números relativos às respostas referentes a esse nível de ensino aos que indicaram pós-graduação, 16,2% das mães estão nessa faixa de escolaridade e, ligeiramente abaixo, os pais, com 15,9%. Esse número aumenta sensivelmente se adicionados os percentuais do superior incompleto: 28% entre as mães e 18,8% entre os pais, reafirmando séries históricas que indicam maior escolarização das mulheres (Hirata, 2003).

Gráfico 3 - Grau de instrução dos pais dos matriculados no EMI (em %)

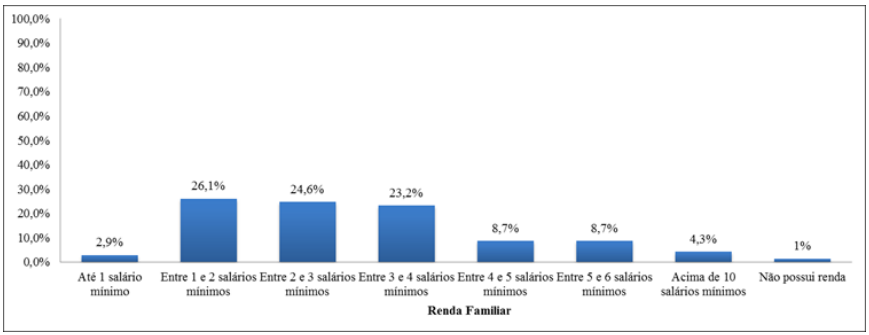


Fonte: As autoras, coleta de dados.

O levantamento sobre a renda mensal das famílias dos entrevistados indica que pouco mais de 1/4 (26,1%) coincide com o rendimento médio real domiciliar da população brasileira: R$ 1.373,00 (IBGE, 2018). Apenas, 3,9% das famílias dos estudantes têm renda inferior a um salário-mínimo (R$ 937,00) ou não têm renda.

Assim, verifica-se que a maior parte dos estudantes, quase 7 em cada 10, pertence a famílias com renda mensal acima da média nacional, concentrando-se na faixa entre 2 e 4 salários-mínimos (47,8%). De acordo com o delineamento da política, os IFs deveriam atender prioritariamente estudantes de camadas populares, em condições de vulnerabilidade social, definidas pela Lei n. 12.711/2012 como aquelas com rendimento mensal abaixo de um salário-mínimo e meio. No caso investigado, observa-se que apenas 1/3 dos estudantes provém de família com rendimento de até 2 salários-mínimos.

Gráfico 4 – Renda familiar dos matriculados no EMI



Fonte: As autoras, coleta de dados.

A análise da situação socioeconômica dos estudantes visou articular outros aspectos complementares, entre eles, o desemprego entre suas famílias. O percentual aproxima-se do referente aos mais baixos níveis de renda: 20,3% dos respondentes apontaram ao menos um membro da família desempregado. Em 2017, a taxa de desemprego no Brasil foi de 12,7%, a maior da série histórica iniciada pelo IBGE em 2012. Em 2014, quando as políticas para a educação

profissional e expansão dos IFs estava em pleno desenvolvimento, a taxa média de desemprego era de 6,8% (IBGE, 2020).

Com relação às políticas afirmativas, a Lei n. 12.711/2012 determina que ao menos 50% das vagas no EMI, por turno e curso, sejam reservadas para estudantes provenientes de escolas públicas. Entre essas, a metade deve atender famílias em situação de vulnerabilidade social e metade, pessoas que se autodeclaram de cor/raça preta, parda ou indígena e também portadoras de necessidades especiais, observando-se a proporção dessas populações no estado, conforme dados do IBGE (2020).

Esta pesquisa constata que 42% dos estudantes do IFSP declararam ingresso por meio de cotas para a escola pública, 5,3% de cotas sociais (baixa renda) e 4,9% raciais. Quanto à autodeclaração de cor, 64,6% da amostra se identifica como de cor branca, 5,1% preta, 27,7% parda e 2,1% amarela, representando a distribuição no estado (Brazorotto, 2020). Constatou-se que as políticas afirmativas representam um avanço importante na democratização do acesso a instituições federais, sobretudo da população negra/parda, em consonância com o divulgado no relatório sobre desigualdade racial no país do IBGE (2019).

Outro elemento importante indicativo da classe social é relativo à frequência do trabalho infantil ou muito jovem. Constatou-se que praticamente 9 em cada dez estudantes do IF (87%) nunca trabalhou, do que se inferem dedicação exclusiva aos estudos e, portanto, suporte financeiro da família. Cerca de 10,1% declararam estar procurando o primeiro emprego, e 2,9% trabalham atualmente, desenvolvendo função no setor industrial.

A maior parte dos respondentes reside em moradia própria e quitada (49,3%), seguida daqueles que têm casa própria financiada (24,6%). Cogita-se que tal dado pode ser fruto de programas sociais, a exemplo do Minha Casa, Minha Vida, lançado em 2009 pelo governo federal e que, desde 2017, subsidia financiamento habitacional a famílias com renda mensal de até R$ 7.000,00.

Uma parcela de 14,5% mora em casa cedida por amigo ou parente, e outros 11,6%, em casa alugada (Quadro 3). Além disso,

100% dos matriculados nos cursos integrados moram em região urbana, e a maioria (58,2%) tem de 4 a 5 cômodos na casa.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio contínua (IBGE, 2020), 68,2% da população brasileira reside em casa própria quitada, enquanto 5,9% têm casa própria em pagamento; 17,5% pagam aluguel; 8,2% moram em residência cedida e outros 0,2% em outras condições.

Quadro 3 - Tipo de moradia dos matriculados nos cursos EMI

Tipo de casa	**percentual**
Própria (quitada)	49,3%
Própria (financiada, ainda não quitada)	24,6%
Cedida (por amigo ou parente)	14,5%
Alugada	11,6%
Total	**100,0%**

Fonte: As autoras, coleta de dados.

Os dados desta pesquisa indicam que 98,6% dos estudantes têm acesso à *internet* em casa e, desses, 65,2% usam aparelhos celulares como seu principal meio de acesso. Esses números estão acima da média nacional, que é de 74,9%, dos quais 43,3% têm o celular como único equipamento para acesso à *internet* (IBGE, 2018).

Quanto ao meio de transporte, constata-se que a maioria (72,5%) dos matriculados vai à escola de ônibus, seguida dos que pegam carona (11,6%), e praticamente 6% vão com carro próprio. Uma pequena parcela dos respondentes vai a pé ou de bicicleta (4,3% cada) ou com moto própria (1,4%).

Aproximadamente metade dos matriculados (49,3%) conta com plano de saúde privado e 47,8% usam o Sistema Único de Saúde (SUS); apenas 2,9% usam serviços particulares. Conforme a Agência Nacional de Saúde (ANS), no Brasil, há 47.403.025 beneficiários de planos de saúde, com taxa de cobertura nacional de 24,44%, o que mostra que a maioria da população é usuária do SUS. No estado de São Paulo, contudo, a taxa de cobertura dos planos de saúde privados é de 38,8% (ANS, [s.d.]), indicando

adesão dos paulistas ao sistema de saúde privado, o que explica, em parte, a opção da maioria das famílias dos estudantes do EMI pesquisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recuperação histórica da educação profissional permite afirmar que essa modalidade foi nutrida desde a escravidão pela desvalorização do trabalho manual e seguiu a tradição de se destinar a crianças abandonadas e desafortunadas pela riqueza (Brasil, 1909) como medida para evitar a marginalidade.

Essa tendência é alterada pelo estabelecimento da seleção para ingresso nas escolas federais a partir de 1937, mas permaneceu fortalecida no SENAI, que, dados os princípios fordistas de controle dos operários não só no âmbito da produção, mas também no reprodutivo, atuou de forma assistencialista nos cuidados à saúde e na escolarização de parte da população (Cunha, 2000b).

A política educacional dos IFs elege como público-alvo os "alijados" socialmente, de modo a democratizar o acesso à educação profissional, a qual ocorreria principalmente por meio do EMI, e garantir educação de qualidade às camadas da população que historicamente tiveram esse e outros direitos negados (BRASIL, 2010, p. 21). No entanto, a análise das características socioeconômicas dos ingressantes nesses cursos em um *campus* do IFSP no interior de São Paulo revela que ele atrai prioritariamente a camada com rendimentos entre 2 e 4 salários-mínimos (47,8%), considerando os ingressantes cotistas.

O levantamento realizado permite afirmar que o estudante do Instituto Federal de um *campus* no interior paulista é jovem, de 14 a 18 anos, majoritariamente do sexo masculino, nunca vivenciou uma relação de emprego e reside em casa própria quitada ou em fase de financiamento.

São oriundos de famílias com escolaridade acima da média da população brasileira: enquanto praticamente 1/3 dessa população

acima dos 25 anos têm ensino médio completo, metade dos pais dos estudantes do IF analisado completaram a educação obrigatória.

Observou-se que, no geral, mãe (50%) e pai (43,5%) têm ensino médio completo, seguidos daqueles que têm mãe com superior incompleto (11,8%) e pai com fundamental completo (14,5%). A renda familiar dos estudantes é de 2 a 4 salários-mínimos. A maioria (73,9%) mora em domicílio próprio quitado e 49,3% aderem ao plano de saúde privado.

Nesse quadro, destacam-se os avanços representados pela criação dos Institutos Federais, expansão da rede federal, bem como a implementação de políticas afirmativas, que mostram resultados positivos em direção à democracia racial.

Constata-se que, para incluir as camadas populares, historicamente alijadas da educação de qualidade, há que ampliar o investimento nessa modalidade de ensino e aprimorar as políticas de ingresso, implantando formas mais democráticas de acesso para além da tradicional prova de seleção (vestibulinho) e de permanência, por meio de apoio aos estudantes dos referidos segmentos previstos na documentação oficial da política dos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

ANS. Agência Nacional de Saúde Suplementar. Disponível em: http://www.ans.gov.br/perfil-do-setor/dados-e-indicadores-do-setor . Acesso em: 16 abr. 2016.

BRAZOROTTO, Cintia Magno. **Ensino médio integrado:** os desafios para a implantação da política educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

BRAZOROTTO, Cintia Magno. **Origem e destino:** o ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

BANDERA, Nicolau Dela. A escolha da tradição: o campo de possíveis para os estudantes do IFSP. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 809-832, jul./set. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651136

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias**, Brasília, DF: Agência Senado, 3 mar. 2017. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura . Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Censo Escolar 2017:** notas estatísticas. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2018. Disponível em: http://bit.ly/2mn2Pjr . Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica:** concepção e diretrizes. Brasília, DF: PDE, 2010.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://bit.ly/2kH374x . Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm . Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-

1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico:** contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2008.

CAMARGO, Edson Carpes. **Quem disse que não é coisa de menina**: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária do IFRS - Campus Bento Gonçalves. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo/Brasília, DF: Ed. UNESP/FLACSO, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200006&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 11 abr. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil *et al*. **A profissionalização do ensino na Lei n. 5.692/1971**. Brasília, DF: INEP/MEC, 1982. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf. Acesso em: 11 abr.2020.

DEITOS, Roberto Antônio; LARA, Ângela Mara Barros. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos de política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 165-188, jan. /mar. 2016.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997. HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Educação e Tecnologia – Periódico Técnico Científico dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia CEFETs**, Curitiba, n. 6, p. 144-156, 2003.

IBGE. Instituto Nacional de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**, Séries Históricas: Taxa de desocupação 2012-2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego . Acesso em: 21 abr. 2020.

IBGE. Instituto Nacional de Geografia e Estatística **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**: Educação 2018. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: http://bit.ly/2m57LtF. Acesso em: 25 set. 2019.

IBGE. Instituto Nacional de Geografia e Estatística **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**: 2017. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3avgubE. Acesso em: 21 abr. 2020.

IBGE. Instituto Nacional de Geografia e Estatística. **Cidades**: Araraquara. Brasília, DF:

IBGE, 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/araraquara/panorama. Acesso em: 5 abr. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019:** notas estatísticas. Brasília, DF, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017**: notas estatísticas. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2018. Disponível em: http://bit.ly/2mn2Pjr. Acesso em: 4 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**: linha de base. [online]. Brasília: DF, 2015. Disponível em: http://bit.ly/2kW51OG. Acesso em: 9 dez. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Rev. téc. Paolo Nosella. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil:** atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco, 2016.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. Construindo corpos hígidos: as escolas paulistas do SENAI (1942-1955). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Espírito Santo. **Anais...** Espírito Santo, 2011. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/447.pdf . Acesso em: 21 abr.2020.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Difel, 1982. Livro 1. v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa; MOURA, Dante. Henrique. PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil. **Holos**, Natal, v. 3, p. 3-15, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554848002.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá; REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo (Org.). **A ditadura que mudou o Brasil:** 50 anos do golpe de 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

OLIVEIRA, Ramon. Ensino médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABET, 16., 2017. **Anais**... Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0Bzew PTlXjDnnMm1RdzBFOF9vakE/view Acesso em: 21 abr. 2020.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2019:** ano base 2018. Disponível em: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br /2019.html Acesso em: 5 abr. 2020.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Informativo**, São Paulo, n. 12, out. 1946.

WRIGHT MILLS, Charles. **A nova classe média**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

EIXO C

SUBJETIVIDADE, ARTE, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA DOCENTE

MEMÓRIA, AFETO E PRECARIEDADE: HISTÓRIAS VIVIDAS DE UMA PROFESSORA EM CONTEXTO DE CONTRADIÇÕES ESTRUTURAIS

Graziela Dutra Kantorski[1]

RESUMO

Este estudo emerge do encontro entre uma professora da rede pública municipal de Salvador e aquilo que, em sua fala, insiste nas bordas do dito: a precariedade como força constitutiva interna, para além de condições externas mensuráveis. A investigação focaliza a trajetória singular dessa docente, também coordenadora pedagógica. A questão norteadora indaga de que modo a precariedade nas relações de trabalho atravessa a constituição subjetiva dessa professora, e como memória e afeto se inscrevem em sua fala como produção de sentido. Objetiva-se apreender como as experiências vividas se atualizam no discurso, articulando a relação entre precariedade, subjetivação, memória e afeto. Do ponto de vista metodológico, a entrevista semiestruturada é tomada como dispositivo de escuta, sustentado por uma atenção flutuante às repetições, aos silêncios, às formações de angústia e aos desvios em que algo do não-dito insiste. O material discursivo é, assim, lido como cena em que se inscrevem retornos e insistências que excedem a intenção do enunciado. A precarização se inscreve como marca, na infância de uma professora cindida, habitada por tensões que não se resolvem, atravessada pela falta de materiais escolares e pelo esforço materno, e como investimento afetivo, no vínculo com a docência que, apesar de tudo, a mantém em

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (PPGEDU). Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC). E-mail: graziela.revisa@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0009-0008-8023-1357. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6577866471877300.

movimento. Conclui-se que sua enunciação se revela como ato de subjetivação pelo qual ela se afirma como sujeito histórico exatamente onde as determinações sociais tecem sua trama. A memória mostra-se como força discursiva viva, e o afeto revela-se como aquilo que permite seguir onde tudo indicaria uma parada. A professora, ao narrar-se, transforma a experiência precária em matéria de resistência e reinvenção.
Palavras-chave: precariedade; resistência; docência.

INTRODUÇÃO

Este estudo constitui um exercício de análise desenvolvido na disciplina Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no âmbito do doutorado. O gesto analítico volta-se à relação entre políticas educacionais e a experiência concreta dos profissionais da educação, tomando como ponto de partida um dispositivo de escuta social (Pêcheux, 1990) realizado com uma professora da rede pública municipal de Salvador. A análise articula os relatos da participante com fundamentos teóricos sobre precariedade no trabalho (Venco, 2021), a figura do precariado (Alves, 2021), a precariedade subjetiva (Linhart, 2006) e as desigualdades estruturais de gênero, classe e raça analisadas sob a perspectiva da interseccionalidade (Hirata, 2014), evidenciando a tensão entre as diretrizes oficiais e as condições reais da prática docente. A partir desse exercício, buscou-se apreender como a precariedade nas relações de trabalho, atravessada por políticas educacionais neoliberais, incide sobre a constituição subjetiva da docente, articulando memória e afeto como dimensões que revelam resistência, sofrimento e reinvenção no exercício da docência (Pêcheux, 1990; Lacan, 1985).

Diante desse fio analítico, a investigação se debruçou sobre a seguinte questão: de que modo a precariedade nas relações de trabalho atravessa a constituição subjetiva da docente e como

memória e afeto se inscrevem como vetores de produção de sentido em sua trajetória e prática docente? Para responder a essa questão, adotou-se a entrevista semiestruturada, concebida como dispositivo de escuta social (Pêcheux, 1990; autor, 2024) e analisada a partir dos procedimentos da Análise de Discurso (AD), que permitem apreender os sentidos produzidos no enunciado e os efeitos de memória e afeto nos modos de narrar a experiência. Esse dispositivo possibilitou estabelecer um espaço dialógico entre fala e silêncio, favorecendo a apreensão de sentidos subjetivos e experiências vividas.

No material discursivo constituído pelas formações discursivas da participante, a memória se manifesta como atualização de dizeres sedimentados que estruturam posições de sujeito docente, enquanto o afeto orienta a forma de narrar a experiência. A análise se organiza em quatro eixos: perfil e trajetória da professora; experiência docente e desafios cotidianos; condições de trabalho e motivação, compromisso e militância que revelam o entrelaçamento entre subjetividade, história e materialidade, evidenciando tanto os efeitos da precarização quanto as estratégias de resistência presentes em sua trajetória.

Dessa forma, buscou-se apreender como a precariedade nas relações de trabalho, forjada no interior de políticas educacionais neoliberais, incide diretamente sobre a constituição subjetiva da docente. Tal movimento evidencia que memória e afeto não se restringem a dimensões individuais, mas marcam historicamente o exercício da docência, revelando resistência, sofrimento e reinvenção, e apontando para a escola pública como espaço tensionado entre reprodução e possibilidade de emancipação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão das transformações recentes nas relações de trabalho exige um olhar atento para o conceito de precariedade, que ultrapassa as simples condições ambientais do trabalho e adentra as formas de contratação e os vínculos laborais (Venco,

2021). Para a autora, a precariedade emerge no contexto da reestruturação produtiva marcada pela flexibilização dos contratos e pela adoção de modelos gerenciais inspirados no Toyotismo, caracterizados pela instabilidade e pela erosão das garantias formais. No serviço público, essa realidade se manifesta na erosão dos vínculos trabalhistas, na sobrecarga dos profissionais e no esvaziamento da função social do trabalho, configurando uma desestruturação que atinge diretamente a subjetividade e a resistência dos trabalhadores da educação.

Nesse sentido, Alves (2021) complementa a análise ao identificar o precariado, camada específica da classe proletária formada por jovens-adultos altamente escolarizados, que vivem em empregos precários e instáveis. Esse grupo não constitui uma nova classe social, mas representa a expressão mais aguda da crise estrutural do capital financeiro global, que promove o desgaste acelerado do trabalho qualificado e esvazia as promessas de futuridade profissional. A metáfora do "mar neoliberal" ilustra o impasse vivido por esses sujeitos, evidenciando que docentes, enquanto trabalhadores do conhecimento, também se inserem nesse contexto de precarização estrutural, transitando entre esperança e consciência da dura realidade do capital que desvaloriza seu trabalho e limita perspectivas de reconhecimento e estabilidade profissional.

Esse contexto de precariedade se intensifica pelo processo de precarização da vida articulado pelo neoliberalismo, conforme analisado por Reginaldo Moraes (2019). Este regime discursivo e prático medeia a desregulamentação dos mercados e a redução do papel do Estado, naturalizando a flexibilização das relações de trabalho e estabelecendo a competição como princípio organizador da vida social. Assim, a precariedade, marcada pela instabilidade e pela erosão das garantias formais, incide diretamente sobre a subjetividade dos trabalhadores, exigindo adaptação constante e esforço de resistência frente às condições que redefinem sua existência e atuação.

Linhart (2006) aprofunda a análise da precariedade ao evidenciar sua dimensão subjetiva, marcada pela sensação de deslocamento ou inadequação no ambiente de trabalho. Essa condição revela como os sujeitos são atravessados pelas demandas de adaptação constante, pela ausência de redes de apoio e pela responsabilização individual diante das falhas coletivas, produzindo efeitos de ansiedade, exaustão e desajuste que se inscrevem na experiência concreta da docência.

Este estudo parte da compreensão de que as desigualdades sociais se articulam de forma complexa, incidindo sobre gênero, classe e raça, dimensões de opressão que a interseccionalidade, conforme destacada por Helena Hirata (2014), permite apreender em sua interdependência. A análise busca compreender como essas dimensões interagem na produção e reprodução das desigualdades, sem hierarquizar suas manifestações, e como estruturas sociais históricas imprimem experiências concretas, enlaçando a vida de sujeitos situados em contextos de vulnerabilidade. Dessa perspectiva, a trajetória dos sujeitos é lida a partir das tensões entre condições materiais, relações de poder, processos de subjetivação e formas de opressão, permitindo captar a complexidade das experiências em sua dimensão estrutural e social.

A partir dessa articulação, a análise da precariedade nas relações de trabalho e seus efeitos sobre a subjetividade pressupõe a dimensão da memória (Pêcheux, 1990; Orlandi, 2002) e do afeto (Lacan, 1985) como constitutivos do sujeito. As experiências históricas vividas pelos trabalhadores, inscritas na memória, atravessam o presente e configuram o modo como os sujeitos se relacionam com o trabalho, a organização escolar e as condições adversas enfrentadas. O afeto, por sua vez, é o vetor essas memórias, dando-lhes intensidade e força para a resistência ou para o sofrimento, articulando passado e presente em uma trama que influencia a construção da identidade e dos sentidos atribuídos à ação docente. Essa articulação entre memória e afeto revela como as marcas do vivido reverberam nas práticas cotidianas e permite apreender as tensões entre o desejo de transformação e os limites

impostos pelos processos de precarização das condições de vida, dando corpo à complexidade da experiência docente e à persistência de sua militância.

Ao discutir a resistência no funcionamento discursivo, Pêcheux (1990, p. 17) indica que ela se materializa nas falhas e deslocamentos da própria linguagem. Assim, a resistência pode aparecer em gestos como "não entender ou entender errado", "não 'escutar' as ordens", ou ainda "não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo", bem como em movimentos de "mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases" ou "deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras". A resistência, portanto, manifesta-se na possibilidade de "mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases", bem como em tomar "enunciados ao pé da letra", produzindo efeitos de ruptura no funcionamento habitual do discurso.

Assim, a experiência relatada pela professora, que será apresentada, dialoga com esses conceitos e evidencia que a precarização se manifesta tanto nas condições materiais e contratuais quanto no campo subjetivo. Sua militância docente reflete a contradição entre o compromisso ético e político com a educação pública e as condições adversas impostas pelas políticas educacionais e pela gestão escolar. Essa luta representa, assim, um campo de disputa que confronta a produção destrutiva e o desperdício generalizado de trabalho qualificado, como denomina Giovanni Alves (2021), evidenciando a necessidade de articulação entre a defesa da educação pública de qualidade e a resistência contra a precariedade social e econômica que atravessa a nova configuração da classe trabalhadora no século XXI.

METODOLOGIA

A compreensão desses processos orienta o caminho da investigação empírica. Para apreender como memória e afeto se manifestam na experiência da docente, a pesquisa recorreu à entrevista semiestruturada como procedimento de produção do

corpus, inscrita em um dispositivo de escuta social (Pêcheux, 1990). Esse método permitiu estabelecer um espaço dialógico entre fala e silêncio, favorecendo a apreensão de sentidos subjetivos e

experiências vividas. A entrevista foi tomada como material discursivo, no qual a memória se manifesta como atualização de dizeres sedimentados que estruturam posições de sujeito docente, enquanto o afeto atravessa os modos de narrar a experiência. A fala da participante é analisada como lugar de entrelaçamento desses eixos, revelando a constituição subjetiva, os efeitos da precarização e as estratégias de resistência presentes em sua trajetória.

Esse tipo de entrevista possibilita uma apreensão mais aprofundada das experiências e perspectivas do sujeito entrevistado, ao mesmo tempo em que permite flexibilidade na condução das questões. Desse modo, o contato inicial com a professora, configurando-se numa atenção fluente possibilitou uma relação entre entrevistadora e entrevistada, essencial para a construção de um ambiente de confiança e abertura.

A entrevista para Ornellas (2019), a palavra dita está sempre atravessada pelo inconsciente e pelo recalque, mecanismo pelo qual desejos ou lembranças que geram angústia são mantidos fora da consciência, mas continuam influenciando afetos e comportamentos. Ela ainda completa, que a compreensão do sujeito exige atenção ao que permanece fora do explícito. Assim, a entrevista torna-se um campo de tensões entre o dito e o ausente, no qual o desejo do sujeito é um elemento fundamental que emerge para além dos objetos tangíveis.

A palavra dita em uma entrevista encontra-se atravessada por processos que ultrapassam a consciência imediata do sujeito. Nesse movimento, certos conteúdos permanecem afastados da consciência por meio do recalque, mecanismo que mantém à margem experiências ou lembranças associadas à angústia, ainda que continuem incidindo sobre os afetos e modos de dizer. Por isso, a apreensão do sujeito exige atenção também ao que permanece fora do explícito. Nesse campo, o desejo comparece como uma força que atravessa o dizer, orientando escolhas, hesitações,

silêncios e deslocamentos de sentido. Assim, a entrevista configura-se como um espaço de tensões entre o dito e o ausente, no qual o desejo se manifesta para além dos objetos diretamente nomeados, insinuando-se nos caminhos que a palavra percorre. Como nos adverte Pêcheux:

> foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este 'quer dizer' do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundeza determinada de um fundo duplo, o 'quer dizer' do discurso do inconsciente (Pêcheux, 1990, p. 45).

Assim, a fala deixa de ser tomada como expressão transparente da intenção do sujeito, assim como a escuta deixa de ser um simples ato de recepção do que é dito. O que Freud evidencia é que, sob a aparente inocência da linguagem, algo mais opera. A palavra carrega marcas, silêncios e equívocos que apontam para outra cena, não inteiramente consciente. É nesse movimento que Michel Pêcheux (1990) retoma a contribuição freudiana para pensar o discurso, indicando que falar e escutar implicam um trabalho de interpretação que ultrapassa o nível imediato do sentido. Assim, o "quer dizer" da fala não se reduz ao que o sujeito pretende dizer, pois o discurso é atravessado por determinações históricas, ideológicas e inconscientes.

Escutar, nesse contexto da entrevista, é menos sobre recolher respostas e mais sobre abrir espaço para que o sujeito se enuncie em sua singularidade atravessada por marcas históricas, sociais e simbólicas. O roteiro da entrevista foi elaborado previamente e funcionou como um fio condutor, ao passo que as perguntas foram apresentadas garantindo fluidez e naturalidade no processo. As respostas foram gravadas em áudio, que asseguram fidelidade para a análise posterior. Assim, o contato inicial foi tratado como uma conversa preliminar, etapa indispensável para a criação do vínculo que permite a manifestação autêntica do sujeito-entrevistado, respeitando seu tempo e seu espaço de fala (Selltiz *et al.*, 1975).

Assim, a entrevista semiestruturada constituiu um espaço de escuta. Nessa direção, a escuta volta-se à materialidade das falas

em sua relação com as condições históricas e ideológicas de produção. Como destaca Rogério Modesto (2021), analisar discursos exige considerar as determinações que atravessam a formação social brasileira, nas quais a racialização incide sobre os sentidos possíveis, os silêncios e os lugares de escuta e de fala que se organizam na circulação dos discursos. Nesse fio condutor, coloca a analista diante da memória da colonialidade, do patriarcado, e das hierarquizações raciais que atravessam o dizer, convocando um gesto interpretativo atento às marcas históricas e ideológicas da racialização que orientam os modos de significar na sociedade brasileira.

A partir desse vínculo, a escuta social torna-se essencial para captar os significados e os significantes subjacentes às falas. Na perspectiva de Jacques Lacan (1985), o significante refere-se à materialidade da palavra na linguagem, enquanto o significado diz respeito ao sentido que se constitui nessa relação. Essa distinção possibilita apreender dimensões subjetivas e histórico-sociais que aprofundam a análise do objeto estudado. Nesse contexto, a entrevista semiestruturada constitui um dispositivo construído pela interação social e pela tensão entre o dito, o ausente e os silenciamentos, permitindo a apreensão interpretativa dos sentidos subjetivos presentes nas representações sociais e discursos da participante (Kantorski, 2024).

A memória e o afeto, articulados às condições materiais, mostram como sua resistência se faz linguagem, gesto e militância cotidiana. Nesse processo de apreensão, a escuta permite captar o que escapa à palavra direta, tornando visível o que se insinua entre o dito e o não-dito. Como lembra Clarice Lispector (1971), escrever é lançar a palavra como isca, e é na mordida da não palavra – na entrelinha – que algo se revela, incorporando sentidos que ultrapassam a superfície do discurso. É nesse espaço de tensão entre fala e silêncio, memória e desejo, que a análise traz a trajetória da professora, suas estratégias de enfrentamento e os horizontes de transformação que sua prática indica.

Dessa forma, a entrevista realizada com a professora, ainda que única em número, constitui-se aporte metodológico que favorece a compreensão das experiências vividas e dos significados que sustentam o objeto investigativo, no entrelaçamento entre fala, silêncio e desejo.

Vamos à entrevista:

Eixo 1 - Perfil e Trajetória da Professora

> **Professora**: Sou mulher, parda, negra, tenho 48 anos. Venho de uma família simples, meus pais não terminaram os estudos. Meu pai não concluiu o ensino fundamental, e minha mãe mal sabia ler e escrever. A gente morava numa casa pequena, e não era fácil manter os filhos na escola. Me lembro da dificuldade que era ter o material, o uniforme. Às vezes, minha mãe fazia milagre pra comprar um caderno. Mas ela sempre dizia: 'Você vai estudar, minha filha. Nem que eu tenha que pedir'. E foi assim que fui ficando. Fui estudando. O estudo era visto como um caminho, mesmo com tudo contra. Isso me marcou, porque desde cedo entendi que a escola não era um lugar neutro. A gente chega nela já carregada de muita coisa, das faltas, dos silêncios (...) Isso tudo vai ficando com a gente. Vai atravessando a gente. Quando entrei como professora na rede pública, já trazia essas marcas. A escola que me formou, também me feriu. E é nesse meio que sigo, tentando não esquecer de onde vim.

Análise: O relato da professora se inscreve em um contexto de desigualdade estrutural próprio da sociedade capitalista, no qual as condições materiais de existência determinam as possibilidades de acesso e permanência na escola. Sua fala revela a marca de uma origem de classe trabalhadora, "família simples", "casa pequena", "dificuldade para ter o material", em que a educação é apresentada como promessa de mobilidade social, ainda que marcada pela precariedade e pela necessidade de sacrifícios cotidianos. Esse percurso evidencia como o Estado, ao organizar a escola pública, reforça a ideologia da ascensão individual pelo mérito, ao mesmo tempo em que oculta as determinações sociais que mantêm a maioria em posição de subalternidade.

Ao afirmar que "a escola que me formou também me feriu", a professora desvela a contradição central da instituição escolar na sociedade capitalista: ser simultaneamente um espaço de acesso ao saber e um aparelho ideológico que reproduz desigualdades. A educação aparece, portanto, como prática neutra apenas em aparência, mas de fato permeada por interesses de classe que naturalizam a exclusão e produzem subjetividades marcadas pela falta, pelo silêncio e pela violência simbólica.

Assim, nesse discurso, a articulação entre classe, raça e gênero deve ser apreendida a partir da lógica do capital. A condição de mulher negra e parda, oriunda de uma família sem capital escolar, intensifica as barreiras impostas pela estrutura. A professora expressa, ainda, a permanência dessas marcas em sua atuação docente, mostrando que sua trajetória se constitui em um campo de luta. Seu depoimento convoca a pensar a escola pública como território de disputa, no qual o professor carrega tanto as feridas da reprodução das desigualdades quanto a potência de resistir e criar alternativas emancipatórias.

2 Eixo 2 - Experiência Docente e Desafios Cotidianos

> **Professora**: Atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, para mim, uma militância constante. Sinto que preciso lutar todos os dias para garantir que trabalhadores, jovens, adultos e idosos tenham seu direito à educação assegurado. Cada aluno traz seu próprio ritmo, suas marcas e urgências. O jovem que trabalha chega cansado, precisa de um tempo acelerado; já o idoso que retorna à escola carrega o peso do tempo em que esse direito lhe foi negado. Conviver com essas diferenças me ensina muito, mas também me confronta com o descaso das gestões públicas. Vi turmas serem fechadas de uma hora para outra, escolas da EJA encerrando suas atividades sem qualquer diálogo, isso machuca. É uma violência institucional. A escola, que deveria acolher, acaba sendo mais um espaço de exclusão.

Análise: O discurso da professora se inscreve num campo marcado pela materialidade histórica e política da educação pública. Ao enunciar sua experiência na EJA, a professora constrói uma posição-sujeito vinculada à militância cotidiana, que evidencia as

contradições do espaço escolar como lócus de direitos e, ao mesmo tempo, de sua negação. Esse tensionamento revela que a escola pública, longe de ser neutra, está constantemente marcada por disputas entre o que promete garantir e o que efetivamente realiza.

Nessa direção, as formações discursivas que sustentam seu relato indicam um funcionamento ideológico em que o direito à educação aparece fragilizado pelas políticas de apagamento institucional. Termos como "violência", "descaso" e "luta" reafirmam sentidos sociais historicamente silenciados, ao mesmo tempo em que desnudam a desigualdade estrutural que atravessa os sujeitos da EJA. Ao nomear o fechamento de turmas e escolas como violência institucional, a professora mostra que a exclusão não se dá apenas pela ausência de acesso, mas também por mecanismos de descontinuidade e negligência estruturados pelas gestões públicas.

Assim, o dizer da professora carrega a inscrição de um sujeito situado pelas políticas públicas, pelas relações de poder e pelas condições materiais de produção que operam no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que revela as feridas deixadas pela precarização, sua experiência docente se constitui como prática política que resiste à lógica excludente do capital, reafirmando a EJA como espaço de disputa, reconhecimento e possibilidade de emancipação.

Eixo 3 - Condições de Trabalho

> **Professora**: Estar na coordenação pedagógica é assumir muitos desafios. Não se trata apenas de apoiar os/as professores/as na sala de aula, há uma série de demandas administrativas, reuniões, registros, mediações com famílias, tudo isso num cenário onde faltam estrutura, tempo e, muitas vezes, compreensão sobre o que realmente faz uma coordenadora. Não há horário específico para estudo e planejamento, e isso vai se acumulando. Já passei por momentos de exaustão, ansiedade, precisei me afastar por recomendação médica. É um trabalho que exige muito emocionalmente. Além disso, percebo que, por ser mulher, e por essa função ser ocupada majoritariamente por mulheres, há uma sobreposição de cobranças, como se

já esperassem que a gente desse conta de tudo, sempre. Falta reconhecimento, e isso pesa.

Análise: O discurso da professora-coordenadora revela a complexidade das condições de trabalho na escola pública, imbricadas por contradições estruturais e ideológicas. Sua posição-sujeito se inscreve num espaço em que a função da coordenação pedagógica, embora central para a organização da escola, é desvalorizada tanto material quanto simbolicamente. A precariedade dos recursos, a indefinição do papel institucional e a sobreposição de tarefas emergem como marcas de um discurso que denuncia a insuficiência do modelo escolar vigente. O relato também evidencia as determinações de gênero que atravessam o cotidiano da educação, em especial quando a função de cuidado e organização recai majoritariamente sobre mulheres. Ao nomear a ansiedade, o adoecimento e a sobrecarga, a professora denuncia efeitos materiais e subjetivos de um funcionamento escolar que naturaliza a exploração e a invisibilização do trabalho feminino, reiterando a ideologia de responsabilização individual em contextos de falência coletiva.

Eixo 4 - Motivação, Compromisso e Militância

Professora: Minha permanência na docência não é apenas uma escolha profissional, é um compromisso ético e espiritual. Acredito profundamente que a educação transforma vidas, e é isso que me move. A militância em defesa da educação pública, da classe trabalhadora, é parte da minha trajetória, mesmo que isso traga desgastes. Já enfrentei muito machismo dentro da escola, nos espaços de decisão, nas relações com a gestão. Às vezes é cansativo, emocionalmente exaustivo, mas sigo, porque sei que cada gesto de resistência tem sentido. Ensinar, para mim, é um ato político e amoroso ao mesmo tempo.

Análise: A fala da professora inscreve-se em um campo discursivo marcado pela tensão entre o desejo de transformação social e os limites concretos da realidade escolar. Ao afirmar a docência como compromisso ético e espiritual, seu discurso aponta

para a centralidade da dimensão simbólica e afetiva no exercício profissional, constituindo um sujeito que se engaja não apenas como trabalhadora, mas como militante. Entretanto, esse engajamento encontra obstáculos nas estruturas institucionais atravessadas por relações de poder, como o machismo, e pela precarização do trabalho. A resistência, portanto, assume caráter subjetivo e coletivo, e o desgaste emocional revela os efeitos de um sistema educacional que se apoia na dedicação pessoal das professoras, sem garantir as condições materiais para a sustentação de sua prática. O discurso evidencia, assim, os modos como a ideologia opera na docência, ao convocar o afeto paixão pelo ensino como compensação simbólica para a sobrecarga estrutural e o sofrimento cotidiano.

RESULTADOS

Assim, a trajetória da professora-coordenadora se constitui como efeito de um processo de interpelação ideológica no qual a linguagem produz sentidos sobre si e sobre o mundo. Seu dizer se inscreve na materialidade discursiva atravessada por formações históricas de classe, raça e gênero, evidenciando a precarização como operador que desloca sentidos do trabalho docente.

A memória comparece como espaço de ressonância de discursos já-ditos (Orlandi, 2003), sobre a escola como lugar de promessa e de exclusão, enquanto o afeto (Lacan, 1985) emerge como vetor que intensifica essas marcas. A enunciação materializa a contradição entre os sentidos hegemônicos da escola como espaço de ascensão e os efeitos concretos de sua estrutura excludente.

O discurso da professora, ao nomear o sofrimento, também tensiona os sentidos estabilizados do "bom professor" e reinscreve uma posição-sujeito atravessada pela precariedade e pela resistência. Como analisa Linhart (2006), os efeitos subjetivos da precarização, ansiedade, exaustão, silenciamento, revelam a operação da ideologia na responsabilização individual frente ao colapso institucional.

O neoliberalismo, conforme formula Moraes (2011), opera como formação ideológica que redefine os sentidos do Estado e da educação pública e instaura uma lógica de responsabilização individual. Nesse funcionamento, o sujeito é interpelado a ocupar o lugar de empreendedor de si, deslocando a noção de direito coletivo para a de mérito pessoal. Tal ideologia atravessa o discurso educacional e sustenta a precarização como algo naturalizado, apagando as determinações históricas e estruturais que constituem a experiência docente.

Ao afirmar a docência como militância ética e amorosa, o dizer da professora se constitui como gesto contra hegemônico, que abre possibilidades de resistência no interior da própria linguagem. Assim, a memória, afeto, precarização, e o discurso docente torna-se lugar de disputa, em que o sujeito insiste em significar e resistir, mesmo quando confrontado com a impossibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala da professora revela um dizer marcado por formações discursivas que inscrevem a escola pública como espaço de contradições históricas, políticas e afetivas. A figura da professora, que também atua como coordenadora e militante, emerge na linguagem tecida por condições concretas de existência, gênero, classe, raça e pelos efeitos simbólicos de uma história coletiva. Em seus relatos repercute na constituição subjetiva, nos afetos e nos modos de significar a docência.

A apreciação dos relatos evidencia que, mesmo sob tais condições, o dizer da professora, repleto de silêncios, deslocamentos e resistências, compõe uma trama discursiva em que memória e afeto atualizam sentidos inscritos nas práticas escolares. Expressões como “a escola que me formou também me feriu” ou “ensinar é um ato político e amoroso” performam modos de subjetivação que resistem às lógicas de apagamento e responsabilização individual, operadas pelas políticas neoliberais.

Ao narrar sua trajetória marcada por desigualdades e feridas, a professora reinscreve-se como sujeito de sua própria história, deslocando-se de si para si, movimento em que ultrapassa a condição de objeto das determinações sociais e afirma-se como sujeito histórico. Esse gesto de enunciação convoca um acontecimento: uma irrupção que desloca sentidos cristalizados e inaugura novas possibilidades de significação. A memória, ao ser mobilizada no dizer, torna-se força discursiva que sustenta a constituição subjetiva. Nesse gesto ético, político e afetivo, a professora afirma sua presença na escola pública e transforma a experiência precária em território de criação, luta e resistência.

Escutar a fala da professora exigiu entrar no fundo duplo do discurso, no qual sentidos se condensam e deslizam, permeiam marcas históricas que escapam à superfície da linguagem. Nesse gesto analítico, reconhecer a docente como sujeito discursivo e político é afirmar que sua fala carrega memória coletiva, inscreve o desejo de transformar, ressignificar e sustentar a educação pública como campo de luta e possibilidade. As análises evidenciam que, mesmo sob o peso das contradições estruturais, emerge uma resistência que se faz linguagem, gesto e militância cotidiana, revelando a complexidade de dar conta das múltiplas dimensões que compõem a experiência docente.

Assim, o conjunto da análise evidenciou que a experiência da docência se inscreve nas contradições estruturais da escola pública, imbricada por desigualdades de classe, gênero e raça, mas ao mesmo tempo se constitui como espaço de resistência e criação. A fala da professora revela como memória, afeto e trajetória histórica marcam sua subjetividade e orientam práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Nesse movimento, a docência se afirma como território de luta e reinvenção, em que desafios e limitações impostos pelo sistema se convertem em potência emancipatória, reafirmando a escola pública como campo de disputa e produção de sentidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, G**. A educação do precariado**. Blog da Boitempo, 17 dez. 2012. Disponível em: https://www.blogdaboitempo.com.br/2012/12/17/a-educacao-do-precariado/. Acesso em: 01 jul.2025

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. Introdução: conhecimentos situados. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**. Dossiê - Trabalho e Gênero: Controvérsias, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 ago. 2025.

KANTORSKI, Graziela Dutra. **Entre( )linhas: representações sociais de leitura na formação do sujeito-leitor.** 2025. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2025. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/7682. Acesso em: 2 out. 2026.

LACAN, J. **O seminário. Livro 11:** Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LINHART, D. Modernização e precarização da vida no trabalho. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.

LISPECTOR, C. A pesca milagrosa. **Jornal do Brasil**, 1971a. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/30356462.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

MODESTO, R. Os discursos racializados. **Revista da ABRALIN**, *[S. l.]*, v. 20, n. 2, p. 1–19, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1851. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1851. Acesso em: 9 mar. 2026.

MORAES, R**. Neoliberalismo**. de onde vem, para onde vai. 2019. Disponível em: https://reginaldomoraes.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ORNELLAS, M. de L. S. **(Entre)vista**: a escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2019.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: IEL/Unicamp, n. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990b. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823?utm_source. Acesso em: 9 mar. 2026.

PÊCHEUX, Ml. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP : Pontes, 1990a.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. W. A arte da entrevista. *In*: SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: E.P.U.; Edusp, 1975. p. 644-656.

VENCO, S. "Estado-patrão": rumo ao desaparecimento do emprego público? . **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 82–105, 2021. DOI: 10.5965/1984723822492021082. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20676. Acesso em: 01 jul. 2025.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O SUBTERFÚGIO DISCURSIVO DA "RESISTÊNCIA" DOS PROFESSORES[1]

Walkiria de Oliveira Rigolon[2]

"Creo que hay que resistir: éste há sido mi lema.
Pero hoy, cuántas veces me he preguntado como
encarnar esta palavra." (Ernesto Sabato)

RESUMO
O capítulo debate a política de formação de professores que a despeito do progresso vivenciado nas últimas décadas ainda carece de maior atenção, especialmente ao considerar os dados oriundos do Censo Escolar que apontam percentual elevado de docentes em exercício desprovidos de licenciaturas e de outros que atuam em disciplinas díspares de sua formação inicial. Visa-se problematizar que, não raro, as políticas de formação desconsideram as condições objetivas de trabalho de docentes.
Palavras-chave: formação de professores; trabalho docente; valorização dos profissionais da educação

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a formação continuada de professores segue ganhando cada vez maior relevância, tanto no campo das pesquisas acadêmicas quanto no interior das políticas educacionais, principalmente a partir da década de 1980.

[1] Adaptado do original que foi publicado na Revista Política Democrática, v. 1, p. 127-136, 2021.

[2] Pedagoga, Mestre em Educação pela PUC/SP e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Professora do Ensino Superior, formadora de professores e gestores escolares e pesquisadora.

Entretanto, apesar do progresso que a temática tem alcançado nos âmbitos nacional e internacional, ainda é possível verificar, como afirma Nóvoa: "Um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores" (2017, p. 1108), ou seja, do ponto de vista das ações implementadas, ainda é possível perceber que temos muito que avançar na construção de processos de formação em serviço que favoreçam o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Ao nos determos sobre o histórico das políticas de formação continuada de professores no Brasil denotam-se ações fragmentadas, de cunho imediatista marcadas por iniciativas que, em geral, são planejadas sem a participação dos professores – desconsiderando, assim, suas reais necessidades formativas – pautadas no descontinuísmo, implementadas de forma aligeirada e que, invariavelmente, são planejadas por profissionais que desconhecem a realidade do trabalho docente e das escolas nas quais os professores atuam cotidianamente. Dessa maneira, os processos de formação acabam não repercutindo nas ações de ensino e, nem tampouco, no processo de aprendizagem dos estudantes.

A instituição de políticas de formação continuada exige que se leve em conta, em primeiro lugar, a complexidade que trabalho docente historicamente que tem sofrido:

> Submetendo-se a uma nova organização em função das mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas. Na atualidade, as alterações nas atividades cotidianas que envolvem o exercício da docência assumiram diferentes graus de complexidade e não se circunscrevem tão somente ao ato de ministrar aulas, mas aportam um alto grau de demandas, pressões e tensões expressas e intensificadas a partir dos anos 1990 (Rigolon, 2013, p. 33).

Contudo, além dessas mudanças, no período pós-pandemia o trabalho docente complexificou-se ainda mais, sobretudo diante do desafio do ensino remoto em um país como o nosso, com tamanha

desigualdade social, ainda mais neste período em que se amplia o contingente populacional exposto à extrema pobreza no Brasil.

Em segundo lugar, faz-se necessário que as políticas destinadas à formação continuada de professores possam ser desenvolvidas na esteira de um processo mais amplo que englobe a valorização do magistério, o que inclui, necessariamente, a consideração das condições objetivas de trabalho a que os docentes e as unidades escolares nas quais atuam estão submetidos. Precisamos assumir as condições de trabalho como uma das múltiplas determinações que repercutem na atividade docente, impondo desafios que estão além das capacidades pessoais, conhecimentos, saberes, experiências e engajamento dos professores e que, portanto, não serão superadas somente por ações de formação continuada. A referência acerca das condições de trabalho envolve, segundo Oliveira e Assunção:

> O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. [...]. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (2010, sp).

Dessa forma, ressaltamos a importância de um processo formativo para além da noção de escolarização. Em consonância com Freitas (2007), pensamos ser a formação continuada parte importante do processo de valorização profissional de professores, juntamente com boas condições de salário e carreira. A conjunção desses três fatores favoreceria a autonomia docente, que seria fomentada por meio do conhecimento sobre a própria profissionalidade, desenvolvida nos coletivos de professores tendo a escola como *lócus* privilegiado, ampliando assim o poder de agir dos professores.

Esse poder de agir aqui citado, foi pensado por Yves Clot (2010) a partir de suas pesquisas sobre a Clínica da Atividade e

contribuiu à análise de aspectos que envolvem, a compreensão e a diferenciação entre: o trabalho real, o trabalho prescrito, o real da atividade, o poder de agir, o trabalho impedido e a atividade ocultada. Segundo o autor, a noção de atividade não se resume somente àquilo que é realizado, mas incluiu também o que não foi feito, quer dizer, a atividade se organiza tanto pelo que já foi concretizado como por aquilo que ainda não se realizou. Ao discutirmos os entraves e as limitações do trabalho docente, nos deparamos com "poder de agir" e, em consequência, soma-se a isso o conceito de trabalho impedido:

> [...] cujo sentido remete à impossibilidade de realizar devidamente uma atividade profissional, principalmente pela impossibilidade de realizá-lo corretamente e pela perda de domínio sobre aquilo que um trabalhador realiza (Fortino; Linhart, 2011).

Ao considerarmos nos processos de formação a complexidade do ofício docente, seus entraves, tensões, contradições, desafios e possibilidades percebemos a importância de empreender ações de formação acompanhadas de melhores condições de trabalho. Em nossos estudos empreendidos, ouvimos de propositores das ações de formação e/ou formadores, em avaliações acerca dos resultados de ações formativas, a afirmação de que tais processos não surtiram efeito porque "os professores são resistentes". Tal alegação, avaliamos, é extremamente simplista, pois considera que mudar as ações de ensino dependem exclusivamente da vontade, do conhecimento e/ou do engajamento dos professores nas ações educativas propostas, desconsiderando tudo mais que envolve a atividade docente.

Além disso, restringe a ideia de "resistência" desconsiderando a importância do ato de resistir na luta por uma educação transformadora. Sendo assim, vale a pena lembrar da antropóloga portuguesa Paula Godinho (2017), ao explicar que resistir, do latim *resistire,* advém da palavra *stare*, que nada mais é do que manter-se em pé, dominar as forças da gravidade. Resistir, assim, é algo que acompanha o ser humano e que se transforma em uma metáfora

que nos convida a nos mantermos eretos, mesmo quando há forças que queiram nos derrubar. E isso não significa que estamos negando, no caso dos professores, a possibilidade de haver profissionais que estejam desmotivados e descomprometidos com o processo educacional do qual fazem parte, pois em toda e qualquer profissão há diversidade de comprometimentos profissionais. Porém, generalizar tal aspecto é um erro.

Neste sentido, seria necessário que os processos de formação continuada considerassem, além das condições de trabalho, as experiências, os conhecimentos, saberes e práticas que esses professores já têm. A este respeito Lerner (2004) afirma que é preferível iniciar as ações formativas partindo daquilo que os professores

> [...] já estão familiarizados, mas que, por sua vez, contêm desafios próprios de um novo fazer. São propostas aparentemente conhecidas que, sem criar estranhamento, permitem ao professor refletir sobre a sua prática pedagógica e a partir disso que se formem novas conceptualizações que fundamentarão a ação (ação, reflexão, ação). Assim sendo, a formação se dá em contexto de trabalho e tempo de estudo e preparação de que os professores necessitam para realizarem a nova ação é o mesmo que utilizam em sua rotina. Isso é o inverso da ideia de que primeiro precisam aprender para depois aplicar, como se entrar no âmbito da formação tivessem de deixar de lado, o que pensam e o que fazem, criando um distanciamento entre aprender e fazer, entre a formação e a prática com os alunos. [...] a tomada de decisão sobre o que e como ensinar é indissociável da profissão de professor. Por mais que os programas e as políticas educacionais se proponham a tomar para si a decisão, na prática os professores é que tem esse poder (2004, p.38).

Instaurar processos exitosos de formação em serviço demandam ações democráticas que restaurem o poder de agir das escolas. A este respeito Placco e Souza (2008, p. 27) ressaltam que os processos formativos avançam somente quando são fortalecidos os laços de trabalho coletivo, o que:

> Pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não-fragmentação de suas ações e práticas e, fundamentalmente, o compromisso

> com a formação do aluno. A ação coletiva implica o enfrentamento dos desafios presentes na escola, de modo que uma ação coesa e integrada dos gestores da escola – direção e coordenação pedagógico-educacional – e dos demais profissionais da educação, a partir de uma reflexão sobre o papel desses gestores na articulação e parceria entre os atores pedagógicos, reverta em um processo pedagógico que melhor atenda às necessidades dos alunos.

Por isso, toda ação de formação de professores, quer seja instituída pelos órgãos centrais, quer sejam planejadas nas escolas, precisam ter a escola como foco, pois, como ressalta Canário (2000), só assim os professores aprendem sobre si, sobre os outros e sobre o seu trabalho no próprio contexto em que desenvolvem sua atividade, ou seja, nas unidades escolares.

Neste sentido, a esfera escolar seria o centro da formação, legitimando-a como lócus privilegiado, como um espaço potente para a criação e produção de conhecimentos e de novos saberes, ainda que uma ação formativa não aconteça, necessariamente, no espaço físico da escola. A formação centrada na escola é desafiadora porque instiga o coletivo de profissionais a buscar sentido e coerência no trabalho realizado.

Além disso, é essencial que as ações de formação destinadas à formação continuada considerem também os processos de formação inicial aos quais estes docentes estiveram submetidos, pois temos ainda que se registrem avanços, ainda há um contingente de professores sem licenciatura, pois, segundo o Censo Escolar (Inep, 2024), pouco mais de 4 em cada 10 docentes que atuam nos Ensinos Médio e Fundamental Anos Finais não são formados. A Região Sudeste, a mais rica do país, contraditoriamente apresenta o percentual mais reduzido do país de professores sem licenciatura concluída; e o Nordeste a mais baixa no Ensino Fundamental Anos Finais (47,4%), conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição de docentes com licenciatura que atuam nos Ensinos Médio e Fundamental Anos Finais, por região, 2024 (%)

Região	Atuação no Ensino Médio	Atuação no Ensino Fundamental Anos Finais
Norte	65,4	48,0
Nordeste	65,8	47,4
Sudeste	63,1	71,3
Sul	69,1	69,6
Centro-Oeste	68,2	66,3
Brasil	65,5	60,4

Fonte: Censo Escolar, 2024. Elaboração própria.

O Censo Escolar (2024) aponta, também, a disparidade entre a disciplina ministrada e a área de formação. O Sudeste volta a figurar com o menor percentual do país entre os que atuam nos Anos Finais do Ensino Médio (63,1%): 2,4 pontos percentuais abaixo da média nacional. Enquanto a Região Norte apresenta, no Ensino Médio, o menor do Brasil: 48% e, portanto, 12,4 pontos percentuais da média nacional (Tabela 2).

Tabela 2 - Adequação da formação docente que atuam nos Ensinos Médio e Fundamental Anos Finais, à disciplina ministrada, por região, 2024 (%)

Região	Atuação no Ensino Médio	Atuação no Ensino Fundamental Anos Finais
Norte	48,0	65,4
Nordeste	47,4	65,8
Sudeste	71,3	**63,1**
Sul	69,6	69,1
Centro-Oeste	66,3	68,2
Brasil	60,4	65,5

Fonte: Censo Escolar, 2024. Elaboração própria.

Nesta perspectiva, as ações de estudo e formação que constituirão as políticas de formação continuada precisam ponderar todo esse repertório dos professores e incluí-los nos

espaços formativos, para que todos possam refletir acerca das escolhas que fazem, assumindo assim o grau de responsabilidade que a atividade docente exige.

Por isso, é importante levar em conta que os docentes, de qualquer segmento e/ou modalidade de ensino, constituem suas identidades e suas aprendizagens práticas a partir de suas condições objetivas de trabalho e do raciocínio pedagógico no qual estão ancorados. Desse forma, as propostas de formação precisam estar voltadas para os contextos escolares dos professores, sendo organizadas com a participação desses sujeitos, pois só assim tais ações formativas poderão repercutir tanto na capacidade de reflexão sobre o seu desenvolvimento profissional docente (Sacristán, 1999; Marcelo, 2009; Nóvoa, 2009), quanto na resolução problemas ou no enfrentamento dos dilemas por eles enfrentados cotidianamente nos processos de ensino e na aprendizagem dos estudantes. Somente assim, poderemos estabelecer um processo de formação permanente, garantindo que as condições objetivas para que essas ações formativas promovam a constituição de experiências coletivas que favoreçam o desenvolvimento profissional docente.

Quando fazemos referências aos conhecimentos que precisam ser desenvolvidos no campo da formação de professores precisamos partir de algumas premissas. A primeira diz respeito à unidade teórico-prática, ou seja, as temáticas e os conteúdos a serem desenvolvidos nos processos formativos devem estar associados às situações vivenciadas por estes profissionais na sala de aula e na escola, haja vista que um conteúdo, objeto de conhecimento ou temática precisam ser contextualizados a partir das vivências e experiências advindas da escola.

Considerar a necessidade da unidade teórico-prática na formação continuada favorece significação das ações formativas, pois, dessa forma, colocam-se em primeiro plano as próprias necessidades formativas dos professores, engajando-os mais com seu próprio processo de desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que favorece o sentido de sua atividade. Essa lógica deve

levar a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da capacidade profissional (García, 1999), e deverá ter como horizonte a finalidade da escola e, essencialmente, a aprendizagem dos alunos.

A segunda premissa refere-se ao fato de que os professores aprendem a sua profissão durante o seu exercício, nas escolas (Pereira, 2017; Canário, 2000). Ter em vista tal afirmativa, nos ajuda a compreender que a formação de professores deve se referir a processos que podem conduzir a novas formas de exercer o trabalho pedagógico, outros jeitos de "dar aulas", outras formas de "ver" os estudantes e com eles se relacionar, buscar, analisar e construir novos conhecimentos considerados importantes para a docência, entre tantas outras possibilidades e dimensões que podem atravessar a formação docente (Placco, 2006). E ainda, que esses significados sejam tomados para pensar o trabalho de um formador, quais seriam os saberes necessários para colocar esse desafio em prática?

André e Vieira (2006) ao analisarem os saberes mobilizados pelos coordenadores no exercício do seu trabalho cotidiano, problematizaram como os utilizam e como se relacionam com seus contextos de trabalho. As autoras ressaltam que há uma estreita relação entre o que a pessoa faz e o que é feito, entre seu saber e seu trabalho. Há uma pluralidade de saberes, originados de fontes diversas (sociais, afetivos, técnicos-profissionais, experienciais, curriculares, interpessoais) que são alinhavados por uma intencionalidade formativa.

Nesta perspectiva, a atuação de um formador de professores e/ou um coordenador pedagógico também se dá em um contexto de mudanças diversas (legais, sociais, culturais, curriculares, didáticas. Neste cenário, o formador pode ser um apoiador, um parceiro mais experiente no processo de formação da profissionalidade dos professores, na situação de trabalho e isso implica em um trabalho coletivo, que alinha os saberes relacionais e que se apoia no bem comum e na convergência de objetos também comuns.

Dessa maneira, concluímos que a confluência do conjunto de saberes pode fomentar as ações de formação em serviço a serem

repensadas, instituindo novos processos formativos, considerando que os conhecimentos, saberes e práticas – tanto do professor quanto dos formadores - são plurais, diversos, heterogêneos, interconectados, alterando-se constantemente. Sendo assim, há que se romper com os modelos formativos baseados em fórmulas prontas, em manuais técnicos e pautados em lógicas de cunho gerencialista. Para tanto, faz-se necessários promover ações que permitam as escolas e aos professores recuperarem seu "poder de agir" permitindo-lhes um desenvolvimento profissional com autonomia, para que possam seguir resistindo na luta por uma educação verdadeiramente emancipatória para todos(as).

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, R. A. **A formação profissional**: problemas e perspectivas de futuro. Fórum 27, Jan-Jun 2000.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FORTINO, S.; LINHART, D. Comprendre le mal-être au travail: modernisation du travail et nouvelles formes de pénibilité. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo** (Relet), Rio de Janeiro, v. 16, n. 25, p. 35-67, 2011.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc**. [conectados]. 2007, v. 28.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999.

GODINHO, P. **O futuro é para sempre**. Experiência, Expectativa e Práticas Possíveis. Lisboa/Santiago de Compostela: Letra Livre/Através Editora, 2017.

Lerner, D. A leitura profissional. *In*: Cardoso, Beatriz (Org.). **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br /index.php/rbpfp/article/view/8. Acesso em: 29 maio. 2026.

NÓVOA, A. **Professores** - Imagens do futuro Presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui**. [online]. 2017, v. 47, n. 166, p.1106-1133.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes. Acesso em: 10 maio 2021.

PEREIRA, R. O **desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes**: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, V.M.N.S.; VIEIRA, M.M.S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes docentes. In; ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. SP: Loyola, 2009.

RIGOLON, W. O. **O que muda quando tudo muda?** Uma análise do trabalho docente dos professores alfabetizadores do Estado de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

A PRÁTICA DE TEATRO DO OPRIMIDO NA REALIDADE DOCENTE DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR

Felipe Souza Bonfim[1]
Cilene Nascimento Canda[2]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre as condições materiais de trabalho docente discutidas no componente curricular Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, ministrada pela Profª Drª Selma Venco, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mediante a produção de reflexões sobre a prática pedagógica de um professor da rede estadual da Bahia na cidade de Salvador. O texto discute sobre as condições e relações de trabalho de um professor que ministra o componente Teatro e aplica a metodologia de Teatro do Oprimido em sala de aula. A abordagem metodológica utilizada foi uma entrevista semiestruturada utilizando-se do referencial teórico para análise, a exemplo de Selma Venco (2021; 2025a; 2025b) para auxiliar no debate sobre condições e relações de trabalho docente; Paulo Freire (1979), Augusto Boal (2003; 2005) e Cilene Canda (2024) para a discussão sobre Teatro do Oprimido (T.O.) e Educação. A partir da entrevista, o professor discorreu de a realidade de condições de precarização e das relações de trabalho

[1] Mestrando na Linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU-FACED-UFBA). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: bonfimsfelipe@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5734736507496354.

[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU), do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas (PPGCLIP)/Mestrado Profissional em Educação (MPED), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA. E-mail: cilenecanda@yahoo.com.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4482133479710724.

degradadas, cabendo-nos na condição educadores e artistas, efetuar a crítica ao programa Educa Mais Bahia por entendê-lo como parte de um projeto neoliberal na educação.
Palavras-chave: condições de trabalho docente; teatro do oprimido; educação.

INTRODUÇÃO

Investigar o Teatro do Oprimido (T.O.) – criado durante o período da ditadura civil-militar no Brasil pelo teatrólogo Augusto Boal e desenvolvido em mais de 70 países – é compreender as suas potencialidades e limites, segundo Flavio Da Conceição (2015, p. 21), enquanto um caminho estratégico "pedagógico/artístico/ político muito eficaz para a discussão de temas difíceis de serem abordados. Esta metodologia estimula o autoconhecimento e o diálogo social, propõe que o indivíduo se torne cidadão em cena". Possibilitando a condição de sujeito ativo e participante, para que seja possível atuar em um movimento de ação-reflexão-ação, o T.O. favorece que os sujeitos olhem para si e se percebam como cidadão vivente em sociedade.

Nesse sentido, produzimos duas questões que guiam a discussão pretendida para o presente capítulo: 1. De que forma se constituem as relações e condições de um professor na categoria de Instrutor Voluntário no componente Teatro do Programa Educa Mais Bahia? e 2. Como as práticas do Teatro do Oprimido pelo professor entrevistado evidenciam formas de opressão e de precarização no contexto de Salvador? Com isso, buscamos compreender os arranjos da política neoliberal na agenda educacional baiana e o potencial do T.O. como espaço/tempo sensível e político - de resistência e de transformação das relações sociais -, nas interseções entre arte, política e educação. Que esses contributos aqui apresentados possam inspirar novos caminhos de luta por melhores condições de trabalho, reflexões críticas, tendo

em vista processos de engajamento e de sensibilidade mediados e provocados pelo T.O.

REALIDADE DOCENTE E OUTRAS PERCEPÇÕES

A entrevista foi realizada no dia onze de julho de 2025, em formato remoto[3], a partir de um roteiro de perguntas semiestruturadas, com duração de 80 minutos, registrando notório engajamento e envolvimento por parte do professor entrevistado. Em conformidade com Claire Selltiz *et al* (1965), valorizamos a criação de um ambiente em que a pessoa entrevistada sinta que as suas respostas são válidas e precisas, evitando a expressão de surpresa ou de julgamento durante a entrevista, e dando oportunidade para a pessoa entrevistada falar espontaneamente.

O professor entrevistado atua em uma escola estadual em Salvador na categoria de Instrutor Voluntário do Programa Educa Mais Bahia[4], onde ministra oficinas de teatro, contexto da nossa investigação. A escolha em entrevistar o professor deveu-se ao envolvimento de sua prática pedagógica com o Teatro do Oprimido, além da necessidade de compreender sobre as contradições desse programa nas escolas estaduais da Bahia.

O Caderno Orientador do Educa Mais Bahia (2025)[5] define o referido programa como uma ação estratégica do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, via oficinas ministradas por voluntários selecionados pela escola com o intuito de implementar atividades culturais, artísticas, de esportes, de cidadania, saúde e

[3] Entrevista efetuada via Plataforma Google Meet e com o suporte de transcrição da extensão Tactiq AI.

[4] O Programa Educa Mais Bahia é concebido como uma estratégia do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira (PEIAT), que visa promover a formação integral dos estudantes por meio de oficinas oferecidas por voluntários, abrangendo áreas como artes, esportes, música e reforço escolar.

[5] Para maiores informações, acesse o Caderno Orientador (2025) em: https://www.ba.gov.br/educacao/sites/site-sec/files/2025-03/Educa%20Mais%20Bahia%20-%20Caderno%20Orientador%202025%20-%20FINAL%20%281%29.pdf

bem-estar para uma formação integral das/os estudantes. Por sua vez, o vínculo estabelecido é de voluntário, "definido como uma colaboração realizada sem fins lucrativos, ou seja, sem remuneração[6]", contudo, cabe-nos ponderar sobre a necessidade de valorizar melhor os profissionais que atuam nas áreas artísticas, reivindicando melhores condições de trabalho, incluindo remuneração digna.

Neste trabalho, o programa Educa Mais Bahia se apresenta como a consolidação de uma política na educação que teve "alterações significativas para a última etapa da Educação Básica", conforme assinalam Renata Barbosa e Natália Alves (2023, p. 2), a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415 de 2017). Elas pontuam como essas alterações estiveram ligadas ao currículo, à organização do trabalho pedagógico, ao trabalho docente e à formação das juventudes. Isso porque endossa a possibilidade de atuação de profissionais com notório saber, enquanto afasta do horizonte condições – relacionadas ao ambiente de trabalho e à gestão de trabalho – e relações – diz respeito à modalidade de contratação – de trabalho consolidadas para os/as profissionais da educação a partir de concurso público (Venco, 2021).

Para uma melhor compreensão, Selma Venco (2025b) entrelaça as dinâmicas da teoria das organizações – taylorista, fordista e toyostista – com a educação pública ao analisar como a existência de:

> a) uma substituição de uma aula criada por um/a docente pela aula padronizada, seguindo um manual docente; b) a redução do concurso público (PEC 032/2020) ou redução drástica de concursados/as; c) o fim ou limitação da autonomia docente; d) a padronização aula a aula, que se aproxima do trabalho prescrito; e) a alienação do trabalhador, que perde o controle sobre o conteúdo do seu trabalho; f) a separação de quem executa e

[6] É oferecida uma bolsa auxílio para gastos com transporte e alimentação no valor de até mil e cem reais (R$ 1.100) para a realização de um trabalho de vinte horas semanais (20h), divididos em dezesseis horas de aulas (16h) e quatro horas (4h) de planejamento.

> de quem planeja, como um processo de exploração; e g) a sofisticação do controle sobre o trabalho[7] (Venco, 2025b, s.p.).

Desta forma, o governo do Estado da Bahia assume o perfil de um Estado Gerencial, a partir de uma racionalidade econômica (Venco, 2021), a qual estabelece:

> metas anuais de contratos precários, com consequente desoneração da folha de pagamento, todavia sem considerar os efeitos à qualidade da educação decorrentes de tal política, nem tampouco as implicações deletérias às condições de vida desses profissionais (Venco, 2021, p. 84).

Ou seja, há uma precariedade nas relações de trabalho no setor público, que aniquila a lógica do concurso público e contrata profissionais até mesmo sem formação para ministrar aulas às/aos estudantes em todo Brasil. Tais aspectos apontam a realidade das relações de trabalho cada vez mais precarizadas, destinadas a atender às novas demandas das escolas em tempo integral, sem novos concursos com quantidades de vagas necessárias e insuficientes para a oferta, realizadas também por meio de contratações em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Para abordar as condições enfrentadas por educadores do campo das artes no bojo deste programa, em entrevista questionamos um professor de Teatro sobre a sua autonomia enquanto docente, relatando que:

> [tenho] autonomia para orientar minha pasta de trabalho, [mas que também] preciso alugar [se ocupar] com algumas normas institucionais pensando na realidade [...]. Eu acho que essas são as únicas exigências digamos assim que eu preciso levar adiante do meu trabalho, pensar um planejamento

[7] Na entrevista, não foram levantados pelo Professor de forma explícita tais aspectos, porém, um ponto central a ser analisado é como o Programa Educa Mais Bahia segue a cartilha do fim do concurso público (Venco, 2025b) ao instituir uma relação de trabalho de voluntariado, que realiza o pagamento de bolsa auxílio e exige todo o trabalho docente – planejar e ministrar aulas, avaliar e outras burocracias administrativas –, a fim de suprir uma demanda da educação pública do estado da Bahia.

> articulado com as normas que eu me relacione com o projeto de intervenção pedagógica ligada ao tema e as atividades do ano e também pensar como orientar a minha prática para gerar produtos que possam ser submetidos nos projetos estruturantes (Professor entrevistado, julho de 2025).

Diante do relato do professor entrevistado, há uma relação de autonomia possível do seu trabalho desenvolvido em sala de aula, desde que consiga também atender às demandas estabelecidas, o que cria brechas para "pensar um planejamento articulado com as normas, que eu me relacione com o projeto de intervenção pedagógica ligada ao tema e às atividades do ano" durante o planejamento pedagógico da instituição, e que tenha resultados de produções artísticas inscritos nos projetos estruturantes[8] do Governo do Estado da Bahia. Os resultados artísticos além de apresentados em forma pública em eventos, também são registrados nos relatórios mensais disponibilizados em uma plataforma de prestação de contas da realização das oficinas.

PRÁTICA DO TEATRO DO OPRIMIDO EM SALA DE AULA: POTENCIALIDADES E LIMITES

No que diz respeito aos desafios apresentados em sua prática, o Professor informou sobre a dificuldade em efetivar as atividades de forma contínua, justamente pela reforma há mais de um ano na escola. Ademais, na escola não há uma sala de arte ou um espaço adequado para o desenvolvimento de práticas artísticas; inclusive durante a obra, tendo que dividir o espaço com cadeiras e mesas, impossibilitados de usar o chão por não ter o material apropriado para trabalhar o corpo e barulhos que dificultam a concentração, pontos que para o professor são contextuais, "pensando que a obra vai terminar" (Professor entrevistado, julho de 2025), mas que a falta de uma sala de artes (considerando também outras linguagens artísticas, como a música e a dança) adequada permanecerá.

[8] Como o Festival Estudantil de Teatro (Feste).

Em estudo sobre as especificidades das experiências artísticas nas escolas, Verônica Almeida e Cilene Canda (2020), ao discutirem sobre as condições de trabalho docente específicas no campo das Artes na Região Metropolitana de Salvador, discorrem sobre processos semelhantes aos apresentados pelo professor entrevistado. De acordo com as autoras, a realidade das condições de trabalho interfere no resultado artístico "não apenas no que se refere à adequação física e material das escolas, mas também na motivação do professor e no clima do ambiente educacional envolvendo, desse modo, condições subjetivas da atuação docente" (Almeida; Canda, p. 405), destacando a particularidade da prática teatral, da experiência estética, da imersão no processo criativo e da reflexão crítica.

Outro desafio abordado relaciona-se ao contexto periférico em que a escola está situada. De acordo com o Professor, "às vezes a gente perde os estudantes, um período de aula por conta da relação com violência mesmo" (*Ibid*.), ou que as aulas são suspensas por conta de operação policial na comunidade.

Diante disso, ele conclui essa linha de pensamento ao afirmar que enquanto professor "às vezes a gente precisa se virar para dar conta de algumas atuações e esse lugar que precisa relacionar com violência do cotidiano" (*Ibid*.). A visão do senso comum de que o professor precisa suprir o seu ambiente de trabalho com condições mínimas é notória quando ele afirma que "a gente precisa se virar para dar conta" (*Ibid*.).

A partir dos estudos de Danièle Linhart (2014) sobre precariedade objetiva – relacionada à "fragilidade no contrato, o trabalho desprovido sem direitos" (Venco, 2025a, p. 5) – e subjetiva – relacionada a aspectos de insegurança, cobrança excessiva, assédio e *burnout* do/a trabalhador/a com contrato estável (Linhart, 2014) –, Selma Venco (2025a) amplia esta perspectiva ao conceituar a precariedade multiforme como uma dimensão em que professores temporários podem ter um contrato fragilizado e também se sentir submetido às pressões dos resultados e outras questões subjetivas do espaço em que está inserido.

O professor entrevistado, além de uma precariedade objetiva em sua forma contrato de trabalho, relata dificuldades relativas às condições de trabalho degradadas, pois não possui uma sala adequada para realização do seu trabalho. Mas também discorre sobre uma precariedade subjetiva na necessidade de cumprir os resultados solicitados pela coordenação, ao mesmo tempo em que precisa lidar com uma falta de continuidade do seu planejamento e aspectos graves de uma violência sistêmica do bairro e da cidade em que atua. A precariedade assume várias dimensões, sendo caracterizada como multiforme, observadas na incerteza das relações de trabalho, na instabilidade, na falta de vínculo empregatício e de remuneração e na autonomia reduzida frente às demandas que não se articulam ao âmbito do ensino de Teatro.

Em conformidade ao apresentado, Verônica Almeida e Cilene Canda (2020) apontam a necessidade, para o ensino do componente Artes, das mínimas condições objetivas do trabalho docente, fundamentais para a qualidade formativa estética e crítica das escolas públicas. Assim, a partir do relato do Professor, é possível traçar similaridades entre outras realidades de docentes como:

> [...] Salas superlotadas, violência social acirrada, ausência de material didático adequado e em quantidade suficiente, ausência de apoio pedagógico e de formação continuada, clima de trabalho competitivo e alienante e as frágeis condições higiene e bem-estar [...] (Almeida; Canda, 2020, p. 393).

Quando questionado a respeito das estratégias de ensino utilizadas com o T.O. para discutir sobre gênero e sexualidade[9], o professor relata que, por mais que planeje e organize exercícios e jogos de Teatro do Oprimido, atrelados a um planejamento que pretenda mobilizar a discussão sobre essas temáticas, elas não aparecem com

[9] Na pesquisa de dissertação, as categorias de gênero e sexualidade têm sido também objetos de análise para discutir a partir do Teatro do Oprimido, da Teoria da Reprodução Social e da Educação. Por isso na fala do professor entrevistado aparece sobre as temáticas. Por questões de delimitação deste trabalho, optamos por não aprofundar sobre essas categorias.

tanto afinco por conta ao marcador da violência, que dificulta as relações interpessoais, encontrando dificuldades em experimentar o seu corpo e o Teatro no combate às opressões, por exemplo, da dimensão das liberdades das identidades sexuais e de gênero:

> há um lugar de exposição que pode ser prejudicial, pensando que as relações com a diversidade sexual de gênero na escola ela se dá para essa mediação violenta. Então algumas vezes, em alguns exemplos, né? A gente tinha a prática [de Teatro do Oprimido (T.O.)] no final da aula alguns estudantes vir conversar comigo sobre algumas coisas algumas experiências que eles estavam vivendo ou antes, sabe? Então **acredito que essa mediação da violência ela tem aí uma imposição, né? Uma postura de proteção, preservação que fazia com que através dos jogos e dos exercícios de T.O. sendo esses campos não explorados** (Professor entrevistado, julho de 2025, grifo nosso).

O professor destaca a dificuldade em lidar com questões básicas da experiência estética (o ouvir, o tocar, o se ver em cena) em virtude do que ele chama de "mediação da violência"; em contraposição, o T.O. é considerado como experiência de criatividade, reflexão crítica, protagonismo e libertação, pois, como diria Augusto Boal (2003, p. 117) "entrando em cena e mostrando, em ação, sua vontade, sendo ator, sendo protagonista, o espectador se transforma em cidadão!", comungando com os princípios freireanos que alicerçam o nosso posicionamento ético e político na educação pública brasileira: "a conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens" (Freire, 1979, p. 15).

Apesar do arsenal de jogos, exercícios e técnicas do Teatro do Oprimido ser uma prática pedagógica que "colocam o sujeito em estado de prontidão para a participação criativa, no exercício do diálogo, com vistas ao respeito às diferenças e à percepção ampliada sobre as inúmeras formas de opressão (material ou simbólica) existentes na sociedade e na escola" (p. 78), conforme aponta Cilene Canda (2024), o T.O. não pode ser feito de forma forçada e muito menos que coloque as pessoas oprimidas em outras

situações de opressões. Na verdade, o T.O., de acordo com Flavio Da Conceição (2015, p. 19), pretende contribuir no fortalecimento de repertório ensaiado em cena, de modo que seja possível entrar "em contato com seus conflitos de forma assistida e instrumentalizada, podendo se fortalecer e transformar sua forma de estar no mundo", desde que tenham condições para ser possível esse envolvimento.

Em seu relato, o professor afirma que, por mais que tentasse organizar uma curadoria de jogos e exercícios de T.O. para auxiliar na sensibilização e desmecanização desses corpos, ele não encontrava abertura das/os estudantes por conta dessa convivência com a violência dentro da escola. Questões a serem debatida, em virtude de ser um contexto que necessita demais do trabalho libertadora e reflexivo do Teatro do Oprimido, pois, como afirma Boal (2003, p.118) "para isso serve a Arte: acreditamos que o ato de transformar é transformador".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrevista concedida por um professor da rede estadual de Salvador-BA destaca sua prática pedagógica inspirada no Teatro do Oprimido, com vistas a promover a reflexão crítica e processos artísticos na realidade social da escola pública. Sua atuação revela reflexões sobre a sua atuação, esboça uma preocupação e o compromisso com a formação emancipadora, apesar das adversas condições de trabalho enfrentadas na educação pública, que impõem dificuldades e limites à inserção do trabalho com o Teatro do Oprimido na escola.

O docente sente e compreende, em seu cotidiano de trabalho, o avanço de políticas neoliberais que destituem as condições concretas de emancipação social, esvaziando o sentido da educação, da arte e da identidade da classe trabalhadora. Sua prática docente se insere em um movimento de resgate histórico e artístico que propõe alternativas ao modelo capitalista, situando a escola como espaço de luta e transformação social, fundante de

novas formas de sociabilidade e de mudanças frente à qualidade de vida digna para toda a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. D.; CANDA, C. N. Ensino de artes em escolas municipais de Salvador-Bahia: retratos da precarização do trabalho docente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 41 (Edição Especial), p. 389-411, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.6432. e-ISSN 2178-2679. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/6432. Acesso em: 5 maio. 2026.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno orientador do Programa Educa Mais Bahia**. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2025.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 16 abr. 2025.

BOAL, A. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CANDA, C. N.. O legado de Augusto Boal para a educação: experiências de Teatro do Oprimido na graduação em Pedagogia. **Olhares**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 73–83, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.59418/olhares.v10i1.211. Acesso em: 03 fev. 2025.

DA CONCEIÇÃO (SANCTUM), F. *et al*. **Teatro do oprimido e outros babados**: a diversidade sexual em cena / Flavio Sanctum …

[*et al*]; organização Flavio Sanctum, Helen Sarapeck. 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

FREIRE, P. **Conscientização** – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

LINHART, D. Modernização e precarização da vida no trabalho. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

SELLTIZ, C.*et al*. A arte da entrevista. *In*: SELLTIZ, Claire *et al*. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1965. p. 644-651.

VENCO, S. "Estado-patrão": rumo ao desaparecimento do emprego público?. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 82-105, maio/ago. 2021.

VENCO, S. Obscura claridade no trabalho docente: debates teóricos e empíricos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, e289487, 2025a. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC289487. Acesso em: 05 mai. 2025.

A ARTE NOS PROCESSOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: NADANDO NO PROJETO NEOLIBERAL

Suzana Barretto Rezende[1]
Samira da Costa Sten[2]

RESUMO
O presente artigo analisa o ensino da arte regido pelos moldes neoliberais em um contexto no qual a privatização e o uso compulsivo de tecnologias avançam no espaço da educação pública. O estudo investiga, por meio de pesquisa qualitativa e bibliográfica, a relevância do saber intuitivo no currículo da educação básica em submissão à lógica do mercado. Objetiva-se colaborar com uma reflexão sobre o estreitamento da arte no currículo da educação básica, diante do avanço do neoliberalismo, considerando um cenário de crise social e de padronização global na educação. No caso da privatização, observa-se como fundações e corporações atuam junto ao sistema público com vistas a incidir sobre o desenho curricular, articulando a venda de conteúdos digitais e sistemas de informações, apresentados como "tecnologia educacional", que vão de encontro à aplicação dos processos criativos no ensino de arte.
Palavras-chave: Arte-educação; Neoliberalismo; Privatização.

[1] Graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). suzanabrezende@gmail.com - https://lattes.cnpq.br/9485661447996631
[2] Doutora em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora lotada na Faculdade de Educação da UFBA, ministra os componentes de Estágio e Metodologia do Ensino das Artes Visuais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca expandir uma reflexão sobre as transformações na educação, com o objetivo de compreender como o ensino da arte, em tempos de transferência da gestão pública e privatização do currículo, pode sustentar seus processos de aprendizagem. Foram realizadas duas entrevistas com professores da rede pública e privada para compreender como eles estão compreendendo esses processos na prática das aulas de arte.

A primeira entrevista foi presencial, semiestruturada (Selltiz, *et al.*, 1975) e atenta à percepção subjetiva da professora de arte Nilzete Araújo, uma menina da periferia que cursou a Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia aos 17 anos e se confrontou com a própria realidade: "é necessário que as pessoas se preparem desde cedo para aprender a olhar uma obra, aprender a conversar".

A segunda entrevista na mesma abordagem, aconteceu de forma online com o professor Romário Oliveira[3], que recebeu, em 2023, o prêmio Paulo Freire com o trabalho:

Triangulando Saberes: os Estágios, a Residência Pedagógica em Artes Visuais e o compromisso com uma Arte-Educação decolonial e antirracista, no IX Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic). As experiências dos dois professores colaboraram com este artigo especialmente no que se refere aos conceitos de neoliberalismo e decolonialidade que fazem parte da reflexão deste trabalho.

Ambos atendem à lógica do capitalismo e a educação vem se apropriando cada vez mais das teorias das organizações econômicas, apesar da sobrecarga para os legítimos profissionais do ensino, a quem cabe aceitar as regras e defender sua autonomia, seja no ensino público ou privado. Ao trazer o neoliberalismo para a questão, onde o propósito é treinar pessoas para dar lucro às empresas, trata-se de um movimento que coloca as políticas de educação nas mãos do poder privado e estas, se articulam de acordo com seus interesses próprios.

Em 2015, a Bett Brasil, uma empresa que promove eventos de tecnologia e educação, realizou em São Paulo a Bett Brasil Educar, um evento internacional com o tema "A escola de nossos sonhos: horizontes possíveis, desafios imediatos". Esse encontro foi marcante para a professora entrevistada, que durante trinta anos vem acompanhando as transformações no ensino e nas escolas privadas de Salvador – BA.

Ela destacou como foram impactantes as discussões durante o evento, em que os temas pedagógicos não estavam na pauta dos debates - a ênfase foi dada nas temáticas de inovação, liderança, credibilidade, competição, plataformas, mídia e conteúdos digitais desenvolvidos pelas *edtechs*[3].

Segundo a professora entrevistada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adere a essas temáticas com desdobramentos no ensino de arte, uma área de conhecimento bastante afetada com a privatização da gestão pública. Os produtos e serviços digitais desenvolvidos e comercializados por essas empresas são apresentados como capazes de transformar a escola e os processos de ensino-aprendizagem, sem que educadores e pesquisadores participem das decisões. Diante dessas mudanças, os processos criativos aplicados nas salas de aula são interrompidos para atender uma área subjetiva dos alunos sufocada com o excesso de

[3] "O termo edtech é usado de forma variada e ainda não há um consenso sobre a sua definição. O Cambridge Dictionary o define como a abreviação de *educational technology*, que tem como significado o uso da tecnologia na educação. Williamson e Hogan (2020, p. 5, tradução nossa), compreendem edtech como "um campo multifacetado de tecnologias, atividades e organizações que está inserido em uma variedade de contextos sociais, geopolíticos e econômicos e que afeta uma gama muito ampla de processos e práticas. No Brasil, o termo é frequentemente associado a empresas de tecnologias educacionais, sobretudo startups. A Associação Brasileira de Startups (ABStartups) e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), por exemplo, definem edtech como uma categoria de empresa cujas características são a aplicação sistemática de tecnologia em tarefas práticas e o uso da tecnologia como "facilitadora de processos de aprendizagem e aprimoramento dos sistemas educacionais, gerando efetividade e eficácia" (CIEB, 2021, p.9)". (Coelho, 2022, p.03)

conteúdo (curricular e extracurricular), que transformam o espaço de artes em distorcido espaço terapêutico. Conforme Araújo, o aluno entendia o ensino de arte como um processo natural, mas hoje ele é doutrinado e treinado para competir. "Quando chega na sala de arte, o aluno precisa entrar em contato com ele mesmo, sendo a aula em si, subtraída" (professora, 2025).

Paulo Freire elucida: "Eu gostaria que fosse banido esse conceito de treino. Eu falo em formação, e não em treino, eu sou gente, não sou treinável, ou me formo ou me deformo" (2013, p. 330).

O HUMANO E A ARTE

Ao iniciar uma reflexão acerca da arte e sua relevância educativa, vale destacar a origem das mudanças culturais, em especial da transição entre modernidade e pós-modernidade em que arte e cultura são consideradas elementos fundamentais para a análise da transformação do humano no começo do século XX. Conforme Harvey (1989, p.27), "após intervenção de Nietzsche, já não era possível dar à razão iluminista uma posição privilegiada na definição da essência eterna e imutável da natureza humana". O autor analisa o início de um posicionamento estético: "Se o "eterno e imutável" não mais podiam ser automaticamente pressupostos, o artista moderno tinha um papel criativo a desempenhar na definição da essência da humanidade" (1989, p.27). Essa abordagem dilucida uma compreensão sobre a potência da arte na educação humana e na sua formação como ser epistemológico. Conforme Freire (1996), intuir assemelhar-se a adivinhar, mas é ir além. "O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica" (1996. p.20). Aqui compreende-se como Freire, em uma palestra (1990), reconhece o lugar da arte na escola:

> Na medida que a prática escolar considerar a expressão artística como algo substantivo, como algo tão necessário quanto saber matemática, para a vida;

> no momento em que a escola testemunha isso ao aluno, no momento em que respeita a expressividade criadora do aluno, em que a escola respeita as práticas fazedoras de boniteza dos meninos e das meninas (Freire, 1990, s/n)

No Brasil, a Arte como disciplina tornou-se parte do currículo escolar de forma obrigatória com a Lei nº 5.692, de 1971, durante a ditadura empresarial militar, um marco decisivo para a compreensão do ensino da Arte na escola pública. A professora enfatiza que "a história da educação da Arte no Brasil, marca a sociedade desde a missão artística francesa, às escolas jesuíticas, até os dias de hoje, o ensino de arte transitou nas décadas de 1960 e 1970 como arte doutrinária", a professora destaca a necessidade de uma formação e experiência estética do/a educador/a para constituir o processo criativo, permeado pelos entraves de uma visão restrita da arte enquanto disciplina.

Voltando ao pensamento de Harvey (1993), vê-se como a natureza humana pode mudar a partir de uma perspectiva intuitiva, na passagem histórica em que Rousseau substitui a famosa frase de Descartes "Penso, logo existo" por "Sinto, logo existo", "assinalou uma mudança radical de uma estratégia racional e instrumentalista para uma estratégia mais conscientemente estética" (Harvey, 1993, p. 28). Kant (1790) também reconheceu que o juízo estético tinha de ser elaborado independentemente da razão prática.

Nesse conjunto de ideias, cabe analisar qual a relação da arte e a politização nos espaços educativos neoliberais do século XXI marcada pela lógica decolonial, conforme reflete o professor de arte, graduado em Desenho e Artes Visuais pela Universidade Federal da Bahia e docente na rede municipal de Salvador" "apresentar uma contra narrativa através da arte contextualizada pode romper o atual projeto de adestramento sociocultural". Ele aponta um caminho no qual a arte e a política se cruzam de forma crítica, capaz de romper com padronização do ensino, visto que, não há como negar que a colonização cristalizou a hegemonia do conhecimento. Porém, a hipótese de que o ensino de arte decolonial

pode apresentar uma nova narrativa contra o pragmatismo neoliberal elucida a possibilidade de sujeitos autônomos, que questionam a lógica que sustenta o capitalismo. De acordo com Aníbal Quijano (2005, s/p), "a colonialidade consiste nas práticas de desvalorização, interiorização e invisibilidade dos modos de aprendizado". Portanto, a Arte-Educação na escola pública se apresenta como um ponto relevante para estudos e pesquisas significativos. O professor destaca: "as ações que valorizam a estética, os saberes ancestrais se dirigem contra as múltiplas relações de dominação".

As figuras 1, 2 e 3 demonstram como a experiência estética pode transformar o pensamento crítico:

Figura 1 - A Bandeira do Império



Fonte: TREVISAN, Anderson Ricardo. **A Construção visual da Monarquia Brasileira**: Análise de Quatro Obras de Jean-Baptiste Debret,1822.

A Bandeira do Império. Na criação do símbolo máximo do Império brasileiro, Debret usou referências locais, ligadas à família real e à natureza do país, mas também símbolos franceses, como o losango das bandeiras regimentais de Napoleão, trocando as cores azul e vermelho da França revolucionária pelo verde e amarelo.

Figura 2 – Okê Oxóssi



Fonte: NASCIMENTO, ABDIAS- 1970 - **Okê Oxóssi**. Obra criada durante o exílio nos Estados Unidos como forma de contestar a ditadura militar. Além da sua estética, foi um ato político.

Figura 3 – KilomboAldeya



Fonte: RIBS, MATHEUS - 2025 - "KilomboAldeya é uma ideia viva - um convite a imaginar outros projetos de Brasil, enraizados nas matrizes indígenas e afro-brasileiras, nos territórios de resistência e nos saberes historicamente silenciados".

As três obras de arte, realizadas em tempos diferentes, trazem uma reflexão sobre a identidade e a história do povo brasileiro, por

meio desta reflexão é possível estimular o pensamento crítico. Nota-se nas figuras, que a criação é epistêmica e expressa o contexto social.

O PROCESSO EDUCATIVO E A PRIVATIZAÇÃO

A partir do final do século XX, a privatização da Educação se materializa no Brasil. Expressões como parceria público-privado acobertam processos, conforme analisa Theresa Adrião:

> Trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – Nº 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro. (2018, p.09)

A autora destaca ainda que tais processos vêm impactando os processos decisórios sobre a política educativa de um sistema público de ensino que ficam dependentes de instituições privadas com fins lucrativos. Como apontam Noronha e Aroni, "a implementação de mudanças curriculares estruturais e a adoção intensiva de tecnologias digitais revelam um projeto político-educacional que privilegia interesses privados e lógicas empresariais" (2025, p.14), o que compromete a qualidade da educação e das condições do trabalho docente.

Nesse sentido, é possível vislumbrar um horizonte padronizado de engrenagem neoliberal em que o sistema educacional está moldado para atender às crises da sociedade capitalista. Harvey (1993), sobre a análise de Marx, demonstra como as condições necessárias de produção do modo capitalista funcionavam numa dinâmica propensa a crises por serem inconsistentes e contraditórias:

> 3. O capitalismo é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico. Isso decorre em parte das leis coercitivas, que impelem os capitalistas individuais a inovações em sua busca do lucro (Harvey, 1989, p. 169).

Compreende-se, a partir dessa análise, como a educação se veste de mercadoria e amplia a desigualdade social no mundo.

Para Oliveira (2025), com a desigualdade social e a dinâmica sociocultural limitantes, a arte tem produzido uma representatividade baseada em um conjunto de epistemologias, que, quando os saberes se apresentam, educa para experiências que ampliam a releitura do mundo. O professor destaca ainda que a cultura do controle cria brechas para que arte educadores combinem as tecnologias analógicas e digitais a partir de jogos educativos, nos quais a competição versus cooperação transforma o processo de ensino-aprendizado. Porém, esses profissionais são excluídos das decisões da BNCC.

Nesse contexto, vale salientar que a privatização do currículo é uma realidade que não se restringe apenas à compra de material didático. Conforme Adrião, "trata-se da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além de processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos escolares" (2018, p.20). Com o objetivo de ampliar a reflexão neste artigo, Normanha e Aroni (2025), Venco e Seki (2023 p.10) indicam que "o mercado de tecnologias educacionais, dominado por startups e bigtechs, subordina a educação aos interesses do capital, enfraquecendo seu caráter público e precarizando o trabalho docente", um debate que dilata a compreensão do lugar do educador entre a precariedade atual e a tecnologia do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia freiriana, e sua teoria contra hegemônica, é referência essencial para análise do presente artigo no sentido de compreender a práxis pedagógica inserida no projeto neoliberal. Não é de hoje que o papel da arte desafia os movimentos mundiais abrangendo a estética e o senso crítico. A análise sustenta-se também na história da modernidade e pós-modernidade e nas transformações político-econômicas do capitalismo (Harvey, 1989).

Não há reservas no discurso neoliberal de que a competição é um benefício para a escola, para o docente e para o discente em detrimento à conscientização do mundo, dos fatos, dos acontecimentos que formam o pensamento crítico e estético do ser humano. Trata-se, ao contrário, de um projeto que visa atingir pesquisadores e profissionais de educação e estudantes. A pesquisa realizada mostrou a aridez do processo de privatização em uma sociedade disposta a aceitar as decisões de investidores que, de mãos dadas com o Estado Gerencial, colaboram para criar um ambiente cada vez mais desigual. Porém, é necessário aprofundar mais para incentivar encontros dialógicos em torno dos processos decisórios das políticas educacionais.

Paradoxalmente a arte extrapola nesse mesmo ambiente, a exemplo de Abdias Nascimento e Matheus Ribs, ilustradas neste artigo, ambos com posicionamento politizado e estético.

Se o ensino da arte ainda requer espaço nas escolas e seu conteúdo ainda é pautado no eurocentrismo, quais ações serão necessárias para que os discentes se expressem na lógica decolonial? Nesse processo, o pensamento decolonial reconhece o papel das epistemologias, mas lhes outorga dominação e exploração econômica. Apreendeu-se que o professor de artes cria mecanismos para abrir as portas da prisão da tecnologia enquanto empresários e investidores são tratados como especialistas da educação.

Por fim, o ensino da arte percorre as águas neoliberais e resiste às tempestades, porém sem a dimensão curricular que, hipoteticamente deveria. Há de se buscar recursos e intencionalidades para mergulhar em mais pesquisas e estudos que possam continuar investigando os processos na educação pública para avistar um horizonte mais promissor.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf. Acesso em: 7 maio 2026.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

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

COELHO, L. L. G. O avanço de empresas Edtechs na educação básica: análise da cobertura noticiosa feita pelos jornais paulistas nos anos de 2018 a 2021.**Tear**: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2022.

FREIRE, P. **Arte e educação nos 21 anos da Pedagogia do Oprimido**. Entrevista concedida por Joana Lopes. Campinas: UNICAMP, 1990. Retirado de http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1882. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/items/026ecbb3-6df4-43fc-b0b2-1182be4fb5ed. Acesso em: 11 maio 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GONÇALVES, L. L. O avanço de empresas edtechs na educação básica: Análise da cobertura noticiosa feita pelos jornais paulistas nos anos de 2018 a 2021. **Tear Revista de Educação, Ciência e Tecnologia.** v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br › article › download. Acesso em: 07 maio 2026.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In*:* GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 4. p. 13-75.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

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

MORAES, R. **Neoliberalismo** – De onde vem pra onde vai. Disponível em: https://reginaldomoraes.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf. Acesso em: 11 maio 2026.

NORMANHA, R.; ARONI, R. Educação 4.0: Reforma do Ensino Médio e precarização docente na era digital. **Revista Ciências do Trabalho.** n. 27, 2025. Disponível em: https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/454. Acesso em: 11 maio 2026.

LEITE, Á. Paulo Freire e arte educação: Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. **Educação, Sociedade & Culturas**, 54, 85-103, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.34626/esc.vi54.51. Acesso em: 11 maio 2026.

MARQUES, A., KARIME, S., TORQUATO, P, MOTTA, R. Autor de bandeira retirada de festival no RJ diz que obra está em livro e já desfilou na Marquês de Sapucaí em 2023. **Jornal G1.** Disponível em: https://g1.globo.com/rj/regiao-serrana/noticia/2025/07/29/autor-de-bandeira-retirada-de-festival-no-rj-diz-que-obra-censurada-esta-em-livro-e-ja-atravessou-a-marques-de-sapucai-em-2023.ghtml. Acesso em: 11 maio 2026.

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? *In*: **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 18., 1997, Porto Alegre. *Anais* [...] Porto Alegre: Edipucrs, 1997. p. 303-314.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina**. CLACSO, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório 1999**. [Curitiba: UFPR], 1979. Mimeografado.

VENCO, S. “Estado-patrão”: rumo ao desaparecimento do emprego público?. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 82–105, 2021. DOI: 10.5965/1984723822492021082. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20676. Acesso em: 11 maio 2026.

VENCO, S. B.; SEKI, A. K. Política Nacional de Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** v. 15, n. 2, p. 448-471, 2023b. Disponível em: https://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.54144. Acesso em: 11 maio 2026

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. W. A arte da entrevista. *In*: SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: E.P.U.; Edusp, 1975. p. 644-656.

TREVISAN, A. R. **A Construção Visual da Monarquia Brasileira**: Análise de Quatro Obras de Jean-Baptiste Debret. 19&20, Rio de Janeiro, v. IV, n. 3, jul. 2009. Disponível em: Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/obras/obras_jbd_art.htm. Acesso em: 11 maio 2026.

A Práxis da Educação Pública reúne vozes e experiências que interrogam os sentidos produzidos para a Educação em nosso tempo. Entre políticas que procuram regular a escola e sujeitos que a vivem, sentidos se confrontam, silêncios significam e resistências se produzem. Ao percorrer essas páginas, leitoras e leitores também entram nesse movimento, interrogando o que parece evidente e encontrando, nas contradições de uma Educação em disputa, a possibilidade de outros sentidos.

Selma e Graziela

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3338-3