



TRABALHO E EDUCAÇÃO EM DISPUTA:

SUBSUNÇÃO, GERENCIALISMO E PRECARIZAÇÃO NO CAPITALISMO DIGITAL

ORGANIZADORES:

FABIANE SANTANA PREVITALI

FERNANDA CAVALHEIRO ZECCHINELLI

ARTHUR CAMARGO FRÊDO



TRABALHO E EDUCAÇÃO EM DISPUTA: SUBSUNÇÃO, GERENCIALISMO E PRECARIZAÇÃO NO CAPITALISMO DIGITAL

1ª EDIÇÃO



ORGANIZADORES

Fabiane Santana Previtali

Fernanda Cavalheiro Zecchinelli

Arthur Camargo Frêdo

DOI: 10.47538/AC-2026.34



Ano 2026

TRABALHO E EDUCAÇÃO EM DISPUTA: SUBSUNÇÃO, GERENCIALISMO E PRECARIZAÇÃO NO CAPITALISMO DIGITAL

1ª EDIÇÃO

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

T681

Trabalho e educação em disputa [recurso eletrônico] : subsunção, gerencialismo e precarização no capitalismo digital / organização Fabiane Santana Previtali; Fernanda Cavalheiro Zecchinelli e Arthur Camargo Frêdo. - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.

recurso digital

Formato: ebook

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5321-123-0 (recurso eletrônico)

1. Educação. 2. Trabalho - Aspectos sociais. 3. Sociologia educacional. 4. Livros eletrônicos. I. Previtali, Fabiane Santana. II. Zecchinelli, Fernanda Cavalheiro. III. Frêdo, Arthur Camargo.

26-105065.0

CDD: 370.115

CDU: 37:331



Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

Editora Amplamente

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

www.editoraamplamente.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2026 Os autores

Copyright da Edição © 2026 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores

Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2026

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que apresentamos a coletânea Trabalho e Educação em Disputa: subsunção, gerencialismo e precarização no capitalismo digital. Ela resulta das discussões desenvolvidas no âmbito das disciplinas Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação II: Reestruturação produtiva e educação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), e Tópicos Especiais em Educação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS), ministradas no segundo semestre de 2025 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Os textos aqui reunidos são expressão direta de um processo formativo coletivo, marcado por rigor teórico, densidade analítica e compromisso com a compreensão crítica das transformações contemporâneas do trabalho e da educação.

A coletânea é composta por onze capítulos distribuídos por quatro eixos temáticos e reflete um percurso lógico-metodológico que acompanha o próprio movimento das disciplinas. Parte-se da centralidade ontológica do trabalho e de suas implicações históricas para a formação humana, reafirmando a educação como dimensão constitutiva da produção e reprodução da vida social. A partir desse fundamento, os capítulos avançam para a análise das transformações decorrentes da reestruturação produtiva, da mundialização do capital e da consolidação da nova gestão pública como racionalidade hegemônica nas políticas educacionais.

Nesse movimento, são examinadas as múltiplas expressões do neoliberalismo na educação: a performatividade como mecanismo de controle, a intensificação do trabalho docente, a fragmentação da subjetividade, a responsabilização individualizada pelos resultados, a plataformização e a chamada “uberização” da sala de aula. Ao mesmo tempo, os textos evidenciam que tais fenômenos não podem ser compreendidos como disfunções pontuais, mas como desdobramentos estruturais da forma contemporânea de organização do trabalho. A precarização, o adoecimento psíquico, a sobrecarga e o esvaziamento da autonomia profissional aparecem, assim, articulados a um processo mais amplo de subsunção do trabalho educativo às exigências de produtividade e racionalização gerencial.



Ano 2026

A coletânea também amplia o debate ao abordar situações específicas, como os limites institucionais no enfrentamento de conflitos sociais e as tensões presentes nas políticas estaduais. Ao fazê-lo, reafirma que a escola é atravessada por contradições que expressam disputas mais amplas em torno do papel do Estado, da formação da juventude e da própria função social da educação.

Para além do conteúdo analítico, esta coletânea possui um significado formativo profundo. A escrita dos artigos constituiu etapa central do processo pedagógico das disciplinas. Mestrandas, mestrandos, doutorandas e doutorandos foram desafiados a transformar debates teóricos em elaboração sistemática, articulando as categorias discutidas em sala de aula com seus próprios objetos de pesquisa. Esse movimento exigiu rigor conceitual, clareza argumentativa e posicionamento crítico diante da realidade investigada. Ao vincular produção textual e trajetória acadêmica, os/as estudantes consolidaram referenciais, aprofundaram hipóteses e fortaleceram a coerência de seus projetos de pesquisa.

A elaboração dos textos, nesse sentido, não foi apenas exercício avaliativo, mas momento de síntese intelectual e amadurecimento científico. A prática da escrita acadêmica, entendida como trabalho intelectual socialmente situado, possibilitou que cada pesquisador e pesquisadora enfrentasse as determinações concretas de seu campo empírico à luz de categorias estruturantes da teoria social crítica. O resultado é um conjunto de capítulos que dialogam entre si, mas preservam a singularidade dos percursos investigativos.

O impacto social desta coletânea reside justamente nessa articulação entre formação, pesquisa e a materialidade histórica. Ao explicitar as determinações estruturais que incidem sobre o trabalho docente e sobre as políticas educacionais, os artigos contribuem para qualificar o debate público, deslocando a interpretação dos problemas educacionais do plano individual para o plano das relações sociais na sociedade de classes sob a vigência do capital no Brasil. Tornar visíveis os mecanismos de precarização, controle e adoecimento é condição para que possam ser enfrentados coletivamente.

Dirigida a estudantes de graduação e pós-graduação, bem como a pesquisadoras e pesquisadores das áreas de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, esta coletânea pretende oferecer instrumentos teóricos e analíticos consistentes para a compreensão



crítica das transformações em curso. Esperamos que contribua para o aprofundamento das pesquisas sobre trabalho e educação, para o fortalecimento de perspectivas comprometidas com a análise histórica e da crítica radical da realidade e para o adensamento do debate público sobre os rumos da educação no Brasil contemporâneo.

Em um contexto de intensificação das desigualdades e de aprofundamento da mercantilização da educação, esta obra reafirma a universidade pública como espaço de produção de conhecimento crítico e socialmente referenciado. Assim, o livro expressa um processo formativo comprometido com a compreensão rigorosa do presente e com a construção de possibilidades históricas de transformação.

Os/as organizadores/as registram seus sinceros agradecimentos a todas e todos os autores e autoras que aceitaram o desafio intelectual de transformar o debate coletivo em produção sistematizada com rigor científico. Agradecem igualmente aos Programas de Pós-Graduação que acolheram as disciplinas e possibilitaram o espaço institucional para o desenvolvimento das reflexões aqui reunidas, bem como às coordenações, colegas docentes e discentes que contribuíram para o ambiente acadêmico de diálogo crítico que tornou esta obra possível.

Esta coletânea é, portanto, resultado de um trabalho compartilhado, fruto da dedicação, da seriedade acadêmica e do compromisso coletivo com a pesquisa e com a educação pública.

Os/as organizadores/as.



Ano 2026

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
EIXO I – FUNDAMENTOS DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO	9
TRABALHO-EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO	10
Edilaine Patrícia De Oliveira	
Sergio Paulo - Moraes	
TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A EVOLUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DO EDUCADOR – DA FORMAÇÃO MORAL AO TRABALHO MERCANTILIZADO	22
Leandro Júnio Santos Queiroz	
Eduardo Brandão Lima Júnior	
EIXO II – ESTADO, NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	40
TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE NEOLIBERALISMO, NOVA GESTÃO PÚBLICA E A EDUCAÇÃO GLOBALIZADA	41
Adelita Pfeifer Pimentel	
Cílson César Fagiani	
GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO: EFEITOS DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA GESTÃO EDUCACIONAL	57
Eduardo Brandão Lima Júnior	
Leandro Júnio Santos Queiroz	
NEOLIBERALISMO E GERENCIALISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO ZEMA (NOVO/MG) EM MINAS GERAIS	70
Marina Esteves Andriotti	
Giovanna Costa Silva	
EIXO III – TRABALHO DOCENTE, SUBJETIVIDADE E PLATAFORMIZAÇÃO	83
NEOLIBERALISMO E PERFORMATIVIDADE NA DOCÊNCIA: PRECARIZAÇÃO, CONTROLE E DESIGUALDADES NO TRABALHO DOCENTE	84
Mariana Sampaio Attuch	
Sofia Xavier Pereira	

**CRÍTICA À FRAGMENTAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE SOB A
ÉGIDE DO CAPITALISMO NEOLIBERAL99**

Fernanda Cavalheiro Zecchinelli

Isabel Maria Lopes

Mario Borges Netto

**DA CRISE DO CAPITAL À SALA DE AULA “UBERIZADA” NO NOVO ENSINO
MÉDIO 115**

Lia Agapito Roberto

Bruno Batista Soares

PLATAFORMIZAÇÃO, UBERIZAÇÃO E EDUCAÇÃO131

Robson Luiz de França

Gabriela de Oliveira

EIXO IV – PRECARIZAÇÃO, ADOECIMENTO E RESISTÊNCIA141

**PRESSÃO POR PERFORMANCE, SOBRECARGA DE TRABALHO E
ADOECIMENTO: BREVE DEBATE ACERCA DA PRECARIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE NA ATUAL FASE DO CAPITALISMO142**

Arthur Camargo Frêdo

**MEDIDA SOCIOEDUCATIVA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA, A
RESISTÊNCIA POSSÍVEL152**

Clélia Arleth Nina Costa

Fabiane Santana Previtali

POSFÁCIO167

EIXO I

FUNDAMENTOS DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO



TRABALHO-EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO

Edilaine Patrícia De Oliveira¹

Sergio Paulo - Moraes²

RESUMO: Este artigo apresenta o conceito de trabalho e educação com foco na indissociabilidade entre trabalho-educação, pois compreende-se serem atividades inerentes aos humanos. Assim, o ato de trabalhar e o ato educar - proporcionam uma formação omnilateral do homem. Na segunda parte será discutida, a partir dessas premissas, os sujeitos do Ensino Médio, enquanto participantes na formação de educandos-trabalhadores. A base epistemológica de sustentação desse artigo foi o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e a partir dele foi realizada uma revisão bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho; Educação; Sujeitos; Ensino Médio.

WORK-EDUCATION AND THE TRAINING OF HIGH SCHOOL SUBJECTS

ABSTRACT: This article presents the concept of work and education with a focus on the inseparability between work and education, as they are understood to be activities inherent to humans. Thus, the act of working and the act of educating provide an omnilateral formation of man. In the second part, based on these premises, high school subjects will be discussed as participants in the training of student-workers. The epistemological basis of support for this article was Historical-Dialectic Materialism (MHD) and based on it, a bibliographical review was carried out.

KEYWORDS: Work; Education; Subjects; High School.

INTRODUÇÃO

O presente artigo vincula-se ao Programa de Doutorado em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), associado a particularmente a disciplina: Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação: Reestruturação produtiva e educação, que discutiu a questão do método em Marx; a relação trabalho e educação; Neoliberalismo; Nova Gestão Pública; Educação Globalizada; Ciência, tecnologia e

1 Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED UFU; Mestre em Educação pela UFU (2021); Graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário do Triângulo – UNITRI e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP e técnica em Serviço Público Assistente Social do Centro Referência de Assistência Social – CRAS da Prefeitura de Uberlândia. orcid.org/0000-0002-4708-5780. E-mail: edilaine.oliveira@ufu.com.br/ edilaineipo@gmail.com.

2 Professor da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, com atuação na graduação e no Programa de Pós-graduação e membro da linha: Trabalho, Sociedade e Educação. Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007) e Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2002) e graduado em História pela UFU. orcid.org/0000-0001-7827-3373. E-mail: moraisp@yaloo.com.br / sergio.paulo@ufu.br.

(trans)formação do trabalho docente. Esse artigo tem como objetivos acompanhar o conceito-junção de trabalho, educação e trabalho-educação; e em um segundo momento, estudar a formação dos sujeitos do Ensino Médio que se utilizam da educação-trabalho, como forma de prefigurar um modo de entrar com força de trabalho, como sujeitos menos explorados, em função de seus aprendizados e expectativas de futuro. A base epistemológica de sustentação desse artigo foi o Materialismo Histórico-dialético (MHD). A partir dele foi realizada uma revisão bibliográfica. Nesse sentido, os resultados das pesquisas em educação que utilizam o pensar dialeticamente é refletir sobre a possibilidade de mudanças e as resistências em relação à Nova Gestão Pública e as políticas neoliberais.

Esse artigo encontra-se estruturado em quatro seções. A primeira delas contempla a introdução ora apresentada. A segunda discute o conceito de trabalho e educação nos apontamentos de Saviani, Mészáros, Antunes e Braverman, bem como a centralidade do trabalho para Marx. Na sequência trata da importância da educação no rompimento com a legitimação do capital. Na terceira seção discute-se a formação dos sujeitos do Ensino Médio, com foco nos apontamentos de Frigotto e legislações brasileiras sobre educação. Por fim, são apresentadas algumas considerações acerca da importância da relação trabalho-educação para os sujeitos do Ensino Médio, na busca do que seja, mesmo enquanto “devir”, o pleno desenvolvimento do ser humano.

TRABALHO E EDUCAÇÃO

Trabalho e educação são atividades inerentes aos humanos, pois compreender a origem histórica da separação trabalho e educação é entender que o trabalho passa a ser alienante, degradante, precarizado, estranhado, exploratório, desumanizado, repetitivo, fragmentado, intermitente e fetichizado. O ato de trabalhar e o de educar são indissociáveis e o ensino, tendo como centro a noção ontológica do trabalho proporciona uma formação contrária à ampliação das desigualdades e da divisão da sociedade em classes (Saviani, 2007).

Sendo assim, é importante compreender o que difere os homens dos animais é a capacidade de transformar a natureza segundo as suas necessidades, Marx denomina produzir os seus meios de vida e ao “agir [...] em função das necessidades humanas.”

(Saviani, 2007, p. 154) Para Marx, a centralidade está no trabalho, ou seja, o trabalho é próprio do ser humano e no momento que produz os meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

Marx destaca que “o trabalho é um processo entre o Homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (Marx, 2011, p. 297), isto é, ao exercer trabalho o homem modifica a si mesmo e assim, somos reflexos do trabalho.

Para Marx (2011), na idealização, o trabalho já é concebido na cabeça do homem, ou seja, a transformação do objeto é pensada desde o princípio de qualquer ação transformadora da natureza e Braverman (1981) complementa que o trabalho humano é uma atividade consciente e proposital e o dos animais são ações instintivas, o autor destaca ainda que o trabalho humano já é delineado na mente do trabalhador, o homem determina o seu modo e domina a sua vontade. Para ele, o fator inteligência é notável da espécie humana. Sendo assim, Braverman referencia o trabalho no pensamento de Aristóteles e Valéry, ressalta:

O trabalho em sua forma humana foi chamado ação inteligente por Aristóteles. [...] o poeta Paul Valéry: “O homem age; ele exerce o seu poder sobre um material estranho a ele; ele separa suas operações de sua infraestrutura material, e possui uma consciência claramente determinada disto; daí, pode projetar suas operações e coordená-las com outras pessoas antes de executá-las; ele pode determinar a si mesmo as mais diversas tarefas e adaptar muitos materiais diferentes, e é justamente esta capacidade de ordenar suas intenções ou dividir seus projetos em operações distintas que ele chama de inteligência” (apud Braverman, 1981, p. 50).

Sendo assim, o trabalho para o homem é orientado pela inteligência e a definição de trabalho para os animais perpassa, o instinto, a incitação biológica, para os animais “as atividades são inatas antes que aprendidas, e representam um padrão relativamente fixo para a liberação de energia ao receber estímulos específicos”. (Braverman, 1981, p. 50).

Marx destaca (2004, p. 85):

O animal forma apenas segundo a medida e carência das espécies às quais pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de quaisquer espécies, e sabe considerar, por toda parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis de beleza.

Nesse sentido, é importante ter a compreensão de que a formação do homem se dá pelo trabalho e o trabalho é um processo educativo, isto é: educação e trabalho estão interligados, pois “o homem não nasce homem”. Ele forma-se homem. [...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (Saviani, 2007, p. 154).

No princípio, segundo Saviani, na base ontológica-histórica da educação-trabalho, os homens aprendiam coletivamente, não existia divisão de classe e o modo de produção era comunal, ou seja, a educação era espontânea, e a aprendizagem no dia a dia, no fazer do trabalho “os homens apropriaram-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (Saviani, 2007, p. 154). A partir do avanço do capital, o desenvolvimento da produção gerou a divisão do trabalho.

Nessa perspectiva, a crescente apropriação privada da terra constituiu a divisão dos homens em duas classes fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários de terra. Sendo assim, a divisão dos homens em classes contribuiu para transmutar o seguinte pressuposto: que o trabalho define a essência humana, ou seja, o ser homem é definido pelo trabalho, pois a classe dos proprietários de terra passa a viver sem trabalhar e a explorar a força de trabalho de outro, isto é: a viver do trabalho alheio, e como consequência, o não exercer trabalho refletirá na divisão dos homens e por consequência na divisão da educação (Saviani, 2007).

Saviani destaca que a divisão dos homens em classes gerou a divisão da educação de um lado a educação intelectual para homens livres e outra educação para o trabalho, os operários. Essa dualidade na educação entre educação profissional *versus* educação propedêutica é um fator que prejudica o desenvolvimento do ser humano, pois Marx apregoa que a formação omnilateral é o caminho para formação do homem.

Saviani destaca que o desenvolvimento da sociedade de classes, escravista e feudal, completou a separação entre educação e trabalho, explicando melhor, o autor afirma que a divisão entre escola e produção reflete na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e no modelo de escola que prepara esse homem (Saviani, 2007).

De um lado, a escola que prepara para o trabalho intelectual e do outro a formação de trabalhadores, nesse sentido, Saviani destaca que:

a escola, desde as suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constitui num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções de guerra (liderança militar), mas nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social (Saviani, 2007, p. 157-158).

Na outra vertente, a formação dos trabalhadores dava-se, antes da Revolução Industrial, nas oficinas com o ensino dos mestres de ofício, a aprendizagem era simultânea ao exercício das funções do trabalho, sendo essa mediada com orientações dos próprios mestres. A partir do surgimento do modo de produção capitalista industrial ocorre a reestruturação da relação trabalho-educação (Saviani, 2007).

O uso das máquinas alterou as formas de trabalho e assim, o trabalho passou a ser abstrato, marcado pela alienação, descentralizado das relações humanas e reificado para a obtenção de lucro. Sendo assim, o uso das máquinas impôs um padrão mínimo de qualificação geral do trabalhador, contudo, devido às especificidades das máquinas tornou-se necessária a elaboração de qualificações específicas para o preparo intelectual específico (Saviani, 2007).

A formação a partir das necessidades do processo produtivo, passou a ser ofertada nas empresas ou nos sistemas de ensino especializados. Nesse processo de ensino-aprendizagem, a Revolução Industrial correspondeu à Revolução da Educação. Assim, o ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais (Saviani, 2007).

Nessa perspectiva, a dualidade da educação está estabelecida de um lado, nas profissões manuais. Centradas na formação prática, a qual encontra-se a dispensa dos fundamentos teóricos. Por outro lado, fixou-se a formação de profissões intelectuais, resultantes de amplo domínio teórico e destinada a preparar as elites para o poder e dominação social e econômica sobre os trabalhadores.

O sistema educacional brasileiro, em especial, o Ensino Médio, é um exemplo da dualidade entre educação profissional e educação propedêutica, ou seja, encontra-se nele “a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes” (Saviani, 2007, p. 159).

Ao discutir essa dualidade da educação é importante ter clareza das formas que o trabalho assume nas relações capitalistas de produção, ou seja, na qual o trabalhador

vende a sua força de trabalho a outros. “O processo de trabalho começa, portanto, com um contrato ou acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador (Braverman, 1981, p. 55).

Para Braverman (1981, p. 47) o trabalho é “uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhor utilidade” e completa as relações capitalistas de produção. Nessa perspectiva é importante romper com a dualidade nos modelos educacionais e buscar práticas educacionais que, de acordo com Mészáros (2008).

permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo (Mészáros, 2008, p. 11).

Mészáros (2008), pois, acredita que educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim um processo de conscientização e instrumento de emancipação humana, contudo na sociedade capitalista, os modelos de educação representem concretamente o mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema, tornando-se um exemplo visível de dualidade na educação.

Nesse sentido, Mészáros (2008) estende a crítica ao destacar que a educação serviu para fortalecer e organizar a lógica do capital, o resultado desse modelo de educação faz com que permaneça a existência de indivíduos “educados” e subordinados à lógica do capital.

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental elas devem. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (Mészáros, 2008, p. 45).

Antunes (2009), por sua vez, destaca que o capital sempre busca novos padrões de dominação e de destruição das forças humanas do trabalho. Hoje, essa situação é visualizada no trabalho precarizados, no desemprego estrutural, no prolongamento da

jornada de trabalho. Todos esses aspectos corroboram para consolidar o neoliberalismo e a dominação do capital.

Sendo assim, Mészáros (2008) define que as soluções formais são as institucionalizadas pelas legislações e segue a lógica do capital. O exemplo brasileiro dessa manobra institucional encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394 (Brasil, 1996). No mais, Mészáros (2008) destaca que a educação formal serve aos preceitos do capital, pois tem o objetivo de promover conformidade e consenso. No entanto, o autor destaca uma contradição no processo:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2008, p. 65).

Faz-se, portanto, necessário o restabelecimento dos vínculos entre trabalho e educação, ou seja, a junção de uma nova ontologia histórica de trabalho-educação. Saviani (2007) destaca que no modelo brasileiro de educação, o currículo do ensino fundamental está indiretamente fundamentado no princípio educativo do trabalho, pois abarca a linguagem escrita; matemática; ciências naturais; ciências sociais componentes fundamentais orientados a partir do trabalho.

No Ensino Médio, o objetivo não é apenas aprender a teoria, mas também a prática do trabalho, isto é: não é apenas aprender as qualificações gerais (intelectuais). Saviani (2007); Mészáros (2008) reverberam a necessidade de universalização conjunta do trabalho e educação, objetivando solucionar a autoalienação do trabalho. O Ensino Médio Integrado ofertado nos Institutos Federais, foco temático da pesquisa que realizamos objetiva, em tese, uma formação baseada no trabalho.

Esse ponto, será discutido a seguir, pois, para desvendar essa premissa, a partir do real, faz-se necessário conhecer o Ensino Médio brasileiro, em especial, o Ensino Médio Integrado e os sujeitos.

A POSSIBILIDADE TEÓRICA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) reconhece que a educação é um direito fundamental, o texto delineia que a educação básica obrigatória e gratuita é um direito

sendo ofertada de quatro a dezessete anos, contudo é assegurado a todos os cidadãos que não tiveram oportunidade de estudar em idade adequada o direito à educação. Nesse cenário, LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996) delinea que a educação será estruturada da seguinte forma: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio); ensino técnico profissionalizante de nível médio; educação de jovens e adultos; educação profissional e tecnológica; educação superior e educação especial.

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, conformou-se em um período de duração de três anos e objetiva, de acordo com a lei, o aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental; o preparo para o trabalho; formação ética; o aprimoramento como pessoa e a compreensão dos fundamentos técnico-científicos (Brasil, 1996). A Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) destaca, no entanto, algumas dificuldades enfrentadas pelo Ensino Médio brasileiro como: a organização curricular, a permanência na escola e as aprendizagens dos estudantes. Nesse cenário controverso, existem muitas definições descontextualizadas para os jovens e a juventude na sociedade como: aquele que ainda não se chegou a ser; o jovem pré-adulto; o jovem como um vir a ser adulto; os jovens sejam “adultos em formação”, ou seja a juventude como um rito de passagem da infância à maturidade, uma fase de transição e não como sujeito de direitos (Brasil, 2013).

Sendo assim, a BNCC (2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) norteiam os/as discentes a partir de condições ligadas à juventude produzida no contexto de uma construção histórica particular:

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É nessa fase que fisicamente se adquire o poder de procriar, que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, que começa a assumir responsabilidades, buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais, psicológicos e autonomização cultural (Brasil, 2013, p. 14).

Além da questão biológica, social e história, a juventude não deve ser considerada, a nosso ver, como uma passagem ou um momento de preparação para entrar na vida adulta, ela se constitui um período da vida um processo de crescimento totalizante junto

com as experiências vivenciadas no contexto social. Portanto, as juventudes estão em constantes diálogos com a sociedade, encontram-se imersas em questões de seu tempo e têm importante função na sociedade.

A partir da compreensão “legal” das juventudes é possível compreender a importância de uma educação de qualidade para essa etapa, ou seja, faz-se necessário romper com os modelos duais de educação: de um lado a educação propedêutica e do outro a profissional e buscar modelos de educação que atendam

aos interesses da classe que vive do trabalho, melhor explicitando, a formação humana omnilateral, por mais que as condições de experimento e de concretude da realidade social se coloquem contrárias ao aspecto otimista da própria legislação.

Frigotto descreve como a burguesia domina a realidade a partir dos interesses do capital, ela compreende as demandas da classe trabalhadora, mas utiliza modelos de educação que perpetuam a hegemonia do capital, o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Organização Internacional do Trabalho - OIT e os organismos regionais e nacionais valorizam a educação para “formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, capital” (Frigotto, 2010, p. 155).

Sendo assim, Frigotto (2010, p. 149 apud Marx, 1983, p. 81) destaca em Marx o papel da educação para o capital.

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal sorte que se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível.

Nesse sentido, as colocações de Frigotto destacam que a educação está alicerçada nos interesses do capital. Contudo, faz necessário os modelos de educação baseados nas aspirações da classe trabalhadora, ou seja, concepção de educação politécnica ou tecnológica, escola unitária e formação humana omnilateral. Nesse sentido, a junção trabalho-educação oportuniza um modelo de educação objetiva a emancipação humana e formação para o mundo do trabalho. No mais, o acesso à escola básica unitária tecnológica e/ou politécnica de primeiro e segundo grau constitui exigência para a qualificação da força de trabalho (Frigotto, 2010).

Marx apresenta proposta de educação proletária, ou seja, um modelo de educação emancipatória que objetiva os interesses da classe trabalhadora e por consequência a evolução das forças produtivas associadas à busca da omnilateralidade.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade das capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e, dos quais o trabalhador tem estado em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2017, p. 90).

A fim de buscar a omnilateralidade é necessário a implantação, de fato, do ensino politécnico, hoje, representado no Brasil pela ideia teórica de Ensino Médio Integrado (EMI) em especial, experimento o ofertado pelos Institutos Federais - IFs, instituições de educação Superior, Básica e Profissional, em todo o território brasileiro, sendo presença em áreas remotas do país, interiorizando a educação profissional e técnica (Oliveira, 2021).

O EMI tem como proposta a junção entre educação geral e profissional, ou seja, a formação integral dos estudantes, em especial os filhos das classes que vivem do trabalho. O eixo estruturante do EMI ofertado nos IFs é a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho. A ciência como elemento primordial para a formação humana; o eixo tecnológico que sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos ofertados; a cultura que faz parte da identidade do país e o trabalho como princípio educativo e por consequência, a efetivação de uma escola unitária comprometida com superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual (Oliveira, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir a centralidade do trabalho Marx (2011) delinea que o ato de trabalhar e educar são atividades humanas indissociáveis, ou seja, o ensino a partir do trabalho proporciona uma formação omnilateral do homem o que é diferente dos modelos de ensino que proporcionam uma formação unilateral e no sentido de uma formação omnilateral marxianos e marxistas defendem a junção trabalho e educação.

A fim de aprofundar essa discussão Marx (2011), Braverman (1981) destacam a centralidade do trabalho; Mészáros (2010) discute modelos de educação que rompam com a dominação do capital; Antunes (2000) reforça que sempre o capital busca novos padrões

de dominação e a destruição das forças humanas do trabalho e Saviani apresenta a dualidade da educação em que a escola que prepara para o trabalho intelectual e do outro a formação de trabalhadores, ademais, destaca que o modelo do ensino fundamental apresenta a base princípio educativo do trabalho e o Ensino Médio deve não deve apenas dominar os elementos básicos, mas sim junção de conhecimentos e atividades práticas e assim oportunizar aprendizagens a partir do trabalho que contribuíssem para a evolução dos sujeitos do Ensino Médio e não atenda apenas aos interesses do capital como evidencia Frigotto (2010).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.
- BORGES, Maria Célia. **A construção de um artigo científico: passo a passo**. São Paulo: Ideias & Letras, 2023.
- BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em março de 2026.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. **Diário oficial da União, 23 dez. 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: fevereiro de 2026.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base, Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio> Acessado em janeiro de 2026
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno II: O jovem como sujeito do Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 69p. Disponível em: https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/07/O-jovem-como-sujeito-do-Ensino-Medio_Caderno-2-2.pdf Acessado em janeiro de 2026.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**. Zahar Ed.: Rio de Janeiro. 1981.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010
- MANACORDA, Mario Alighier. **Marx e a pedagogia moderna**. 3 ed. Campinas: Alinea, 2017.
- MARX. Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2011.
- MÉSZÁROS, István. **Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2010.

OLIVEIRA, Ediane Patrícia de. Ensino Médio Integrado (EMI): análise das contradições dos processos de formação politécnica no Insitituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM. **Dissertação de Mestrado**. Uberlândia: UFU, 2021 Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34089> Acessado em março de 2026.

SAVIANI, Dermeval. trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V 12, N 34. Jan/abr. 2007.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A EVOLUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DO EDUCADOR – DA FORMAÇÃO MORAL AO TRABALHO MERCANTILIZADO

*Leandro Júnio Santos Queiroz*³

*Eduardo Brandão Lima Júnior*⁴

RESUMO: Este artigo discute a evolução do papel do educador desde a Antiguidade até a contemporaneidade, articulando transformações históricas, conceituais e econômicas que moldaram o trabalho docente. Objetiva-se analisar a passagem das figuras do preceptor, preletor, mestre, instrutor, mediador e professor, em diálogo com os diferentes modos de produção, do agrário ao industrial e ao capitalismo, inclusive, digital. Com metodologia qualitativa, bibliográfica e documental, o estudo fundamenta-se em teoria e história da educação com análise de obras, documentos, estatísticas e informações neste contexto numa perspectiva histórico-analítica sobre a precarização do trabalho do professor. Compreende-se, com os resultados, as expectativas a respeito do futuro do trabalho docente e as tensões entre a educação, como bem público, e sua crescente inserção nas dinâmicas do mercado neoliberal e do estado gerencial. Conclui-se que, a partir dessa historicização, como a docência, enquanto prática social, resiste e resistirá às lógicas mercantis e tecnicistas, reafirmando sua função formativa, ética e emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: História e mercantilização da educação; Precarização do trabalho docente; Capitalismo; Neoliberalismo e Gerencialismo; Plataformas digitais.

WORK AND EDUCATION: A STUDY ON THE HISTORICAL AND SOCIAL EVOLUTION OF THE EDUCATOR – FROM MORAL TRAINING TO COMMODIFIED WORK

ABSTRACT: This paper discusses the evolution of the educator's role from Antiquity to the contemporary era, articulating historical, conceptual, and economic transformations that have shaped teaching work. Its objective is to analyze the transition of the figures of the preceptor, lecturer, master, instructor, mediator, and professor in dialogue with different modes of production, from agrarian to industrial and to capitalism, including its digital form. Based on a qualitative, bibliographical, and documentary methodology, the study draws on theory and the history of education, analyzing works, documents, statistics, and information within this framework from a historical-analytical perspective on the precarization of teachers' work. The results provide an understanding of expectations regarding the future of teaching and the tensions between education as a public good and its increasing insertion into the dynamics of the neoliberal market and managerial state. The study concludes that, grounded in this historicization, teaching—as a social practice - has resisted and will continue to resist mercantile and technicist logics, reaffirming its formative, ethical, and emancipatory role.

KEYWORDS: History and commodification of education; Precarization of teaching work; Capitalism; Neoliberalism and managerialism; Digital platforms.

³ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU). E-mail: leandro.queiroz@ufu.br.

⁴ Doutorando em Educação (PPGED/UFU). Bolsista CAPES. E-mail: eduardobrandaolima.adv@gmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho docente reflete historicamente as transformações sociais e econômicas. As funções do educador, de preceptor a professor, expressam não apenas mudanças de nomenclatura, mas profundas alterações nas concepções de ensino, na função social da educação e na relação entre saber e poder. Compreender essa trajetória implica observar como as diferentes etapas da economia (agrária, industrial, capitalista e digital) moldaram as práticas educativas e as condições de trabalho deste educador.

A constituição histórica da docência demonstra que o papel do educador se transformou de maneira significativa ao longo dos séculos, acompanhando as variações estruturais dos modos de produção e das formas de organização social. Desde o preceptor, associado à educação moral e doméstica das elites, passando pelo preletor, mestre-artesão e instrutor técnico até o professor contemporâneo, multifuncional e submetido a demandas digitais, observa-se que a atividade docente tem sido continuamente redefinida por mudanças históricas, econômicas, políticas e tecnológicas. No contexto atual, marcado pelo avanço do neoliberalismo, pela difusão de modelos gerenciais e pela adoção intensiva de plataformas digitais, emergem tensões que colocam em evidência processos de precarização e mercantilização da docência. Diante desse cenário, formula-se a seguinte problemática: de que modo a evolução histórica das funções do educador, articulada às transformações dos modos de produção, contribui para explicar a precarização do trabalho docente na contemporaneidade?

O objeto deste estudo consiste na evolução histórica e social do papel do educador e nas reconfigurações do trabalho docente da Antiguidade ao século XXI. Busca-se, assim, compreender como as racionalidades econômicas e as tecnologias educacionais moldaram as práticas, atribuições e condições de trabalho dos docentes ao longo do tempo.

O objetivo geral é analisar, em perspectiva histórico-crítica, as transformações que caracterizaram o trabalho do educador, destacando as influências do capitalismo industrial, neoliberal e digital na conformação da docência contemporânea. De modo específico, pretende-se: (a) delinear a trajetória das figuras históricas do educador; (b) examinar a relação entre essas transformações e os distintos modos de produção; (c)

identificar elementos constitutivos da precarização docente; e (d) analisar o impacto da plataforma e da inteligência artificial (IA) na redefinição do trabalho docente.

A hipótese orientadora sustenta que a precarização atual não constitui fenômeno recente ou isolado, mas resulta de um processo histórico de incorporação da educação às lógicas do mercado, intensificado pelo neoliberalismo gerencial e pelo capitalismo digital. Essas dinâmicas têm reconfigurado a docência segundo critérios de eficiência, produtividade, padronização e controle algorítmico, produzindo perda de autonomia, intensificação do trabalho e fragilização das condições laborais.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental. O estudo fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos da história da educação, sociologia do trabalho e estudos críticos sobre tecnologia, além da análise de legislações, relatórios institucionais e indicadores estatísticos nacionais e internacionais. A perspectiva histórico-analítica permite compreender a docência como prática social situada, atravessada por disputas políticas e condicionada por fatores estruturais que incidem diretamente sobre sua materialidade e seu sentido formativo. Dessa forma, o presente artigo busca contribuir para o debate acerca da reconfiguração do trabalho docente na atualidade, evidenciando que a compreensão desses processos depende da articulação entre elementos históricos, econômicos e tecnológicos que incidem sobre a prática educativa e sobre a identidade profissional do educador.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

A princípio, cabe considerar a evolução histórica das figuras do educador docente: desde o preceptor, o preletor, o mestre/mestre-artesão, o instrutor e o mediador dos séculos anteriores até o professor dos dias atuais. O “preceptor” visto como ícone da educação elitista moral e doméstica, o “preletor” tido como transmissor do saber formal, o “mestre” ou “mestre-artesão” como símbolo da tradição da experiência e da prática e promotor da aprendizagem em ofícios, o “instrutor” unindo tecnicismo e produtividade e inaugurando as escolas industriais, o “mediador” compreendido como educador reflexivo e dialógico e o “professor” contemporâneo: multifuncional e precarizado, típico das redes públicas massificadas.

Começemos pelo preceptor: figura da autoridade moral, que está presente desde a Antiguidade até o Brasil Império. Leis históricas, como a *Lei de 1827*, a *Reforma Leôncio de Carvalho (1879)* e a *Reforma Capanema (1942)* mencionam os preceptores, preletores e mestres.

Na Antiguidade e na Idade Média, o preceptor era um educador particular voltado à formação moral, religiosa e intelectual da elite. A educação era majoritariamente doméstica e personalizada, e o saber estava associado à moral cristã e à obediência. No Brasil colonial, o preceptor, muitas vezes padre jesuíta, simbolizava a educação elitista e privada, acessível apenas às famílias abastadas (Saviani, 2008). As cartas jesuíticas do Brasil Colônia citam muito destes preceptores privados. De acordo com a Carta do Padre Antônio Vieira, presente nas *Cartas Anuais da Província do Brasil (1653)*, por exemplo, os preceptores eram responsáveis pela “formação moral, leitura, catequese e boas maneiras”, reiterando o caráter ético-religioso atribuído à figura discutida por Saviani (2008).

Quanto ao preletor, o transmissor do saber canônico, este aparece com o surgimento das universidades europeias e, posteriormente, das escolas secundárias no Brasil Imperial e é responsável por proferir aulas expositivas e interpretar textos clássicos. Sua prática era centrada na oratória e na memorização, reproduzindo o conhecimento erudito europeu (Le Goff, 1990; Nagle, 2011). Relatórios do Ministério do Império (1870–1889) apontam a “aula expositiva com leitura de textos clássicos” como prática, conforme também descreve Nagle (2011).

É neste Brasil Império que surgem os liceus e ginásios com preletores de humanidades. Assim, eles representaram a transição do ensino doméstico para o institucional, embora ainda fortemente elitista e verbalista. Deste período imperial (1827-1890) destaca-se a Lei de 15 de outubro de 1827, primeiro marco legal da educação pública no Brasil, que descreve a figura do preletor como “lecionador” cujo papel era “proferir as lições de leitura, escrita e doutrina”, confirmando a existência do docente preletor centrado na oratória e repetição.

Já o mestre ou mestre-artesão, termo predominante do século XVIII ao XX, é associado à tradição artesanal, transmite saberes pela convivência e pela prática. Charlot (2000) observa que o mestre representa o saber vivido, aprendido pela observação e

imitação. Essa dimensão formativa, baseada no exemplo, ainda hoje inspira à docência como prática ética e relacional. Documentos de corporações de ofício preservados em arquivos estaduais, como os de Pernambuco e de Minas Gerais, mostram que a formação profissional ocorria no modelo mestre-aprendiz, caracterizado pela transmissão artesanal, vivencial e moral do saber. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices (1909) aponta a figura do mestre técnico, com forte transmissão prática.

O instrutor destaca-se por estar entre o tecnicismo e a produtividade. É que, com a Revolução Industrial, o educador passa a ser instrutor, voltado para o treinamento técnico e a eficiência produtiva. Inspirado pelo taylorismo e pelo behaviorismo (Skinner, 1954), o ensino torna-se fragmentado e repetitivo, subordinado à lógica do trabalho industrial e à formação de mão de obra. No período mais expressivo da industrialização no Brasil (1930 a 1970) é institucionalizado, com a criação do SENAI (1942), a figura do “instrutor técnico”, seguindo o modelo taylorista de produtividade. Relatórios do SENAI, de 1947 a 1965, indicam que mais de 70% das atividades docentes nas escolas industriais eram voltadas à repetição técnica e ao adestramento operacional.

No século XX, com as políticas de democratização e reformas educacionais após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), surgem teorias e práticas pedagógicas dialógicas, construtivistas e críticas como as de Piaget (1976), Vygotsky (2001) e Freire (1996) que transformaram o papel do docente em “mediador do conhecimento” e facilitador da “aprendizagem significativa”. Documentos do Ministério da Educação e Cultura – MEC (2000 a 2010) reforçam o papel do educador como “articulador de aprendizagens significativas”, com ênfase no planejamento e mediação cognitiva. Além disso, o educador deve promover também o diálogo e a emancipação do discente, já que este se torna sujeito ativo do processo, e a educação se converte em prática libertadora.

O termo “professor” (do latim: *professio*) que originalmente significava *aquele que declarava publicamente*, como os filósofos que ensinavam em locais públicos, já era usado, mas é principalmente a partir dos anos 2000 que gradativamente este profissional tem um papel multifacetado e de constante reinvenção. É que, na contemporaneidade, o professor assume funções múltiplas: educador, pesquisador, avaliador, gestor, “psicólogo”, orientador para a vida e usuário/transmissor de tecnologias digitais. Essa

pluralidade convive com a precarização e a mercantilização da profissão, exigindo constante reinvenção e resistência crítica (Tardif, 2002). Portanto, um trabalhador multifuncional e precarizado, que desde os anos 1990 aos dias atuais, tem sido reforçado como professor “executor” por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das reformas gerenciais e das provas padronizadas.

A precarização de docentes no Brasil e a mercantilização da educação é amplamente demonstrada por indicadores trabalhistas, salariais, organizacionais, sociais, político-institucionais evidenciados nos salários de professores, nos contratos precários, na jornada e sobrecarga de trabalho, no adoecimento desses profissionais educadores, como será demonstrado a seguir.

Quanto aos salários inicialmente, a PNAD Contínua aponta que professores da educação básica no Brasil ganham, em média, 30% menos que outros profissionais com a mesma escolaridade PNAD/IBGE, 2021). O relatório *Education at a Glance* (OCDE, 2022) confirma essa defasagem. Para 2025, o valor do piso nacional do professor⁵ é de R\$ 4.867,77 para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, de acordo com a Lei nº 11.738/2008, e após um reajuste de 6,27%, pela Portaria MEC nº 77/2025 (Brasil, 2025). Em 2022, apenas 9 estados pagavam o Piso Nacional do Magistério (da Educação, ou ainda, do Professor) sem contestações judiciais.

Em relação aos contratos precários, a Rais (2020) mostra que estados como Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Goiás têm entre 35% e 45% de professores temporários, indicando vínculos frágeis. Em municípios pequenos, chega a 70%, configurando relações de trabalho extremamente instáveis.

No que concerne à jornada e sobrecarga de trabalho, um Estudo da Fiocruz (2018) revela que o professor brasileiro trabalha, em média, 52h semanais, mas apenas metade desse tempo é remunerada. A outra metade, não remunerada, dessa jornada de trabalho se

5 O pagamento do Piso Nacional da Educação, que é definido anualmente pelo MEC, cabe aos estados e municípios, e eles têm autonomia para definir se aplicarão o piso integral, parcialmente ou com base em outras regras. Isso gera desigualdades. Segundo o Anuário 2025 do Todos Pela Educação, nenhum estado brasileiro cumpre o piso nacional de modo absoluto e homogêneo em todo o seu território; o que existe são alguns estados com alta proporção de municípios que cumprem o piso (ex.: Ceará, com 98,1 % dos municípios; Piauí, 93,8 %; Mato Grosso do Sul, 91,3 %; Rondônia, 90,2 %) e outros estados com baixo cumprimento (ex.: Espírito Santo, com 37,0 % dos municípios; Roraima, 33,3 %; Minas Gerais, 46,6 %; Rio de Janeiro, 50,0 %), conforme dados disponibilizados em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/> Acesso em 1 dez. 2025.

dá fora dos educandários (correções e planejamento de aulas, atividades e avaliações). As tarefas administrativas e preenchimento de plataformas consomem até 14h semanais.

Por fim, neste contexto, o professor está cada vez mais adoecido e a escola, mais adoecedora. São altas taxas de afastamento por *síndrome de burnout* e transtornos de ansiedade e depressão⁶. O Ministério da Previdência (2022) registrou que, entre 2017 e 2021, os afastamentos de profissionais da educação por transtornos mentais cresceram 112%. Bauman (2001) relaciona essas tensões à instabilidade da “ciosmodernidade líquida”.

É que, sobrecarregado, o docente de nossos tempos sofre cada vez mais pressão por parte do neoliberalismo-gerencialista, e “deve dar conta de”⁷ acumular muitas funções com a mesma remuneração e, geralmente, carga horária mais extensa. O Censo Escolar do INEP (2022) exhibe essa multiplicação de tarefas: planejamento, avaliação, preenchimento de plataformas, atendimento às famílias, além de exigências tecnológicas etc. Segundo este Censo, entre 2015 e 2022, o tempo dedicado a tarefas administrativas aumentou 35%, enquanto o tempo de preparação pedagógica diminuiu. O excesso do serviço passa a ser levado diariamente para casa ou para os fins de semana do docente. Sobra, assim, cada vez menos tempo para o professor trabalhar com o que se formou: educar para a aprendizagem teórico-prática, cidadania e valores humanos. E isso não é diferente para as outras carreiras da Educação, isto é, para outros educadores: especialistas em educação básica (supervisor pedagógico e orientador educacional), gestores (diretor, vice-diretor, secretário), assistentes técnicos de educação básica (funções técnico-administrativas) e auxiliares de serviços da educação básica (cantineiras, merendeiras, faxineiras, porteiros, serviços gerais: jardinagem, reparos...).

A pandemia da Covid-19, entre 2020 e 2021, só piorou tudo deixando duas heranças malditas⁸ a partir do teletrabalho: o trabalho integral (visto que se trabalha “o

6 “Mais de 150 mil professores da rede pública brasileira foram afastados de suas funções em 2023 por motivos relacionados à saúde mental, segundo levantamento da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), com base em dados do INSS. A principal causa dos afastamentos foi o esgotamento emocional, um quadro frequentemente diagnosticado como transtorno depressivo ou burnout”. Disponível em: <https://vocesa.abril.com.br/carreira/> Acesso em 20 nov. 2025.

7 Tal como “deve se doar”, essa expressão informal é comum de se ouvir entre educadores, gestores e governos dos Estados.

8 Tais heranças malditas (integralidade do tempo de trabalho e imediatismo social) ficaram não apenas para a Educação, mas também, praticamente, para todas as áreas profissionais.

tempo todo”⁹, mas remunera-se por cargas horárias menores) e o imediatismo (ou a ideia de que se tem sempre “pouco tempo” ou de que “não se deve perder tempo”¹⁰). Desta maneira, em especial as novas gerações estão gradativamente mais imediatistas e ansiosas. O fato é que a tal pandemia evidenciou também a precariedade das instituições educacionais e a desigualdade de acesso (Santos, 2019). Escancarou-se a falta, nas escolas, de redes lógicas e estruturais para tantas demandas e, ainda, um número muito baixo de alunos com acessibilidade e letramento digital. Todas essas evidências confirmam a docência multifuncional e precarizada.

Há que se considerar também que a economia vem moldando a educação, interferindo drasticamente na docência, especificamente. Se o trabalho docente muda conforme o modo de produção, as relações entre docência e mercado de trabalho estão cada vez mais evidentes e mescladas. E essa evolução econômica brasileira correlaciona-se diretamente com as transformações na profissão docente. A educação tornou-se mercadoria sujeita, cada vez mais, aos interesses capitalistas e neoliberais.

A educação na economia pré-capitalista remonta à visão missionária ou jesuítica que se faz do professor e, portanto, socialmente: a de que o professor “deve se doar” para o trabalho numa “missão de vida”, “de entrega” social ou de mera filantropia. Sem regulamentação, a profissão era vista como missão espiritual e moral. Talvez por isso, e desde aí, se explica o prestígio social do professor abalado e, conseqüentemente, baixa remuneração, falta de reconhecimento profissional e o trabalho mercantilizado na economia agrária (até início do século XX), docentes tinham remuneração irregular e contratação informal, geralmente vinculados à Igreja ou ao Estado imperial. A educação era privilégio de elites e instituições religiosas (Enguita, 1991). Segundo o Censo Demográfico de 1872, apenas cerca de 16% da população sabia ler e escrever (IBGE, 1872). A docência era ocupação instável, mal remunerada e vinculada à Igreja (Fausto, 2013).

Na economia industrial (1930 a 1970) ocorre, então, a profissionalização da docência e, com a regulamentação, surgem concursos públicos, escolas normais e

9 Ou seja, integralmente. “O tempo todo” é expressão informal comum entre professores e outros educadores.

10 Isto é, o tempo sempre insuficiente para tantas demandas do dia a dia e que geralmente ultrapassam as 24h do dia.

carreiras próprias. Entre 1930 e 1955, o número de matrículas escolares no ensino primário aumentou 256%, acompanhando a industrialização e a urbanização brasileiras e a demanda por trabalhadores escolarizados (IBGE, 1956); o que confirma a hipótese de que a expansão escolar está vinculada ao modo de produção.

Com a industrialização, a instituição escolar torna-se espaço de socialização e disciplinamento do trabalhador. Foucault (1975) descreve esse período como o auge da escola disciplinar; afirma que a instituição escolar é um aparelho de controle e vigilância, como no sistema fabril. Desta maneira, a racionalização do ensino reflete esse modelo produtivista das fábricas. A docência passa, então, a ser profissão formal, mas submetida à lógica da produtividade e da repetição (Frigotto, 1995). É nessa Era Industrial (1900-1970) que ocorre o crescimento das escolas industriais e normais e a expansão das redes públicas com o aumento expressivo da matrícula escolar após 1930.

No século XX, com o Estado-nação e a expansão da escola de massas; à docência já com *status* profissional e algum social, adquire também identidade coletiva. Até os anos 1990, no Brasil, por exemplo, o professor ainda era reconhecido e respeitado como uma autoridade e o ambiente escolar como instituição que formava “para a Vida”, “para o Respeito, Estudo e Cidadania” e, antes de 1988, para a “Ordem, Trabalho e Progresso”¹¹, com disciplina, organização e tradição. Entretanto, esse certo “estado de bem-estar” não perdura; crises econômicas e políticas neoliberais corroem o prestígio da categoria.

Na era do Capitalismo Financeiro e Neoliberal (1990-2010), o setor privado de ensino superior passou de 43%, em 1995, para 75% das matrículas em 2010 (INEP, 2011) evidenciando o processo de mercantilização da educação. Num ciclo vicioso, esta leva ao processo de privatização do sistema educacional público brasileiro promovendo a expansão do setor privado: hoje mais de 40% das matrículas no ensino superior são de grandes grupos empresariais. Tribunais de Contas estaduais revelam que o gasto municipal com sistemas privados de ensino (apostilados, plataformas, consultorias) aumentou 380% entre 2005 e 2020. O TCE-SP (2020), por exemplo, registrou contratos de 328 municípios com sistemas apostilados, consolidando a privatização do currículo.

¹¹ Estes eram os lemas de escolas mais comuns em diversos educandários brasileiros até o fim do século XX.

Frigotto (2010) alerta que, quando subordinada ao mercado, a educação perde sua função crítica.

Essa expansão dos conglomerados educacionais (Kroton, Estácio, entre outros tantos) e a introdução de modelos de gestão tipo *accountability*, com os sistemas de avaliação em larga escala (SAEB, IDEB, Prova Brasil, ENEM etc.) e os currículos padronizados evidenciam a impactante influência empresarial. Três grandes grupos privados (Arco Educação, Eleva e Cogna) expandiram-se rapidamente na última década e controlam grande parte das soluções educacionais adotadas por redes públicas (Arco Educação, 2020).

Previtali (2013) observa que, de fato, o ensino superior e básico estão cada vez mais submetidos ao ideário empresarial. É que este processo de mercantilização-privatização e privatização-mercantilização, vem ocorrendo tanto pelo ingresso cada vez mais acentuado dessas empresas na realidade escolar (cursos, treinamentos, consultorias, livros, materiais didáticos, aplicativos, sistemas, publicidade/*marketing*/propaganda em produtos/serviços), quanto pela privatização dos serviços públicos, contratações temporárias e terceirizações.

O “Projeto Somar” (do governo do estado de Minas Gerais em parceria com Organizações da Sociedade Civil), o “Programa Parceiro da Escola” (do governo paranaense), a “PPP Novas Escolas” (do estado de São Paulo), as secretarias estaduais de educação do Rio Grande do Sul, do Espírito Santo e de Pernambuco são alguns exemplos disso; eles intencionam ou já implementaram a terceirização, privatização e/ou subcontratação em seus serviços públicos. O próprio Projeto de Lei nº 3.096/2024 PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) tem como proposta a terceirização da gestão da alimentação escolar em estados e instituições federais.

É que, na atual conjuntura, observa-se uma *plataformização* da educação (Williamson, 2020), marcada pela adoção massiva de ambientes virtuais diversos e sistemas de gestão de aprendizagem e algoritmos que monitoram o desempenho estudantil. Tais ferramentas, embora ampliem o acesso e a personalização do ensino, também reforçam mecanismos de controle e precarização do trabalho docente. Essa *plataformização* da educação, conceito cunhado por Williamson (2020), se materializa no

uso dessas plataformas digitais, na intensificação deste monitoramento rigoroso, na externalização de atividades, nessa forçosa mediação tecnológica.

E, assim, ocorre a entrada massiva de empresas dentro dos educandários. Segundo Antunes (2018, p. 42), o capitalismo digital tende a converter o trabalho humano em “atividade flexível, intermitente e desterritorializada”, submetendo o educador a condições de instabilidade e intensificação laboral. Isso leva o trabalhador, de qualquer área, à falta de tempo livre ou de descanso e à sobrecarga; e, no caso específico dos trabalhadores em Educação, à mistura de trabalho e vida pessoal de tal modo que provoca o adoecimento destes profissionais.

Neste sentido, no século XXI, o destaque é para a educação frente ao neoliberalismo, ao capitalismo digital e ao “estado gerencial”, nos termos de Newman e Clarke (2012). No capitalismo contemporâneo, caracterizado por globalização, flexibilização e trabalho imaterial (Antunes, 2018), o professor enfrenta sobrecarga, contratos temporários¹² e desvalorização. Neste Capitalismo Digital (2010 ao presente) ocorre um crescimento do ensino remoto sendo que a pandemia acelerou a *plataformização* do trabalho docente: com 95% das escolas públicas brasileiras tendo adotado atividades não presenciais/remotas com suporte digital em 2020 (MEC, 2021), com a expansão das *edtechs* e das plataformas digitais privadas usadas por redes públicas (*Google Classroom*, *Árvore*, *Geekie*, *Khan Academy*, entre inúmeras outras), como já pontuado. Durante a pandemia, o *Google Classroom* e *Microsoft Teams* se tornou ferramentas oficiais em, pelo menos, 15 estados brasileiros (MEC, 2021).

As redes estaduais de Minas Gerais, Paraná e São Paulo, por exemplo, adotaram ambientes digitais baseados em contratos com empresas privadas, o que ratifica que a docência é moldada por condições estruturais e econômicas. Contratos públicos têm indicado dependência crescente de plataformas privadas: no Paraná ocorre a implementação do *Aula Paraná* em parceria com empresas de mídia e tecnologia, e em Minas Gerais, o uso do *Conexão Escola* e a contratação de serviços digitais privados para atividades remotas (Paraná, 2020; Minas Gerais, 2020). Ainda em Minas, desde março de 2017, implementou-se o Diário Escolar Digital (DED) para uso do professor inserindo

12 Conforme disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/04/09/> Acesso em 10 nov. 2025.

notas/créditos, faltas-aulas e outras informações de discentes. A versão atualizada, mais recente, conhecida por *DED+*, está disponível desde 27/2/2024.

Essa crescente digitalização reorganiza profundamente o trabalho docente, por meio da governança algorítmica. Acerca disso, Williamson (2020) demonstra que plataformas transformam professores em produtores de dados. E neste contexto da mediação tecnológica quem não produz conteúdo/informação, não se fixa. No Brasil, esses algoritmos, relatórios gerenciais, *dashboards* de desempenho e metas automatizadas, que determinam ranqueamento e competitividade (entre escolas, alunos e professores), também orientam práticas docentes reduzindo a autonomia pedagógica, conforme destaca Previtali (2013). É que muitas dessas plataformas são de avaliação de resultados discentes e, com isso, monitoram os resultados por escola e a atuação dos docentes, confirmando a intensificação do controle e da vigilância.

Os professores já confirmam essa perda de autonomia frente a roteiros obrigatórios fornecidos por esses sistemas plataformizados, pois parte do planejamento, registro e acompanhamento da aprendizagem passou a ser feito em ambientes digitais que pertencem a empresas privadas. Reportagem da BBC (2023) registra que algumas escolas usam IA (inteligência artificial) generativa para produzir planos de aula e responder automaticamente às dúvidas de alunos.

Se o neoliberalismo, o gerencialismo e este capitalismo de dados, segundo Williamson (2020), reorganizam a prática docente, fenômeno confirmado pelas estatísticas nacionais aqui destacadas, também é necessário refletir também sobre o futuro do trabalho do professor. Afinal, como será ou quais as previsões acerca disso?

Deve-se lembrar que até pouco tempo atrás, até quase o fim do século XX, o professor ainda era aquela figura detentora do conhecimento e da informação. Aquele que, por exemplo, solicitava ao aluno que fizesse uma pesquisa sobre determinado assunto consultando enciclopédias, dicionários, almanaques, coleções e livros nas bibliotecas escolares ou que trouxesse para a aula seguinte algum recorte específico de revistas ou jornais impressos. Com a era digital e seu avanço acelerado, isso não existe mais; ainda que nem toda informação seja conhecimento, sobretudo nessa era da pós-verdade.

O professor contemporâneo, desde o início do século XXI, não ocupa mais este espaço: não é mais a única ferramenta de acesso ao conhecimento e à informação que é, cada vez mais, acessada sem ele. O docente passou a ser praticamente o último objeto de consulta e de acesso. Acessível a todos, a informação (ainda que possa ser descredibilizada, falaciosa, tendenciosa, sensacionalista, falsa¹³ ou de baixa qualidade) não é mais repassada apenas pelo professor; pode ser consultada por outros meios, sobretudo, tecnológicos: computadores, *notebooks* e *tablets* conectados à internet, redes sociais, *smartphones*, aplicativos e outras ferramentas digitais, revistas e jornais eletrônicos, inteligências artificiais, plataformas digitais: de *streaming*, *podcasts* e tantas outras “digitalices” dos tempos atuais.

Assim, o professor da contemporaneidade torna-se substituível porque a tecnologia entrega a informação pronta, embora nem sempre esta seja verdadeira ou de cunho científico, ou seja, sequer, conhecimento de fato, como apontou-se. Em resumo, isso significa que, cada vez menos, se necessita do professor para “saber”, “aprender” ou “conhecer”. Seria o professor o próximo “bem” obsoleto?

Crítico das plataformas e defensor do uso crítico-pedagógico e emancipatório das redes sociais, Sodré (2012) faz uma leitura da relação “redes” *versus* “tecnologia” como oportunidade e risco, simultaneamente. As mídias digitais, a própria internet, para ele, alarga as possibilidades de aprendizagem e ressignificação ao mesmo tempo em que podem enfraquecer a informação, sustentar algoritmos escravizadores, criar ambientes digitais hostis, segregar pessoas. Portanto, não há neutralidade na tecnologia, no mundo digital e na linguagem. A mediação tecnológica e as redes sociais condicionam subjetividades, aprendizagens e até mesmo valores.

Neste contexto é que se inscreve o futuro do trabalho docente: em uma era de transformações tecnológicas, econômicas e culturais que desafiam a própria identidade deste educador. A emergência das chamadas inteligências artificiais, das plataformas digitais e da economia do conhecimento redefine as formas de ensinar e aprender, deslocando o professor de seu lugar tradicional de “detentor do saber” para o de mediador e articulador de inteligências coletivas. As IA vêm sendo incorporadas ao cotidiano

13 Hoje, na era da pós-verdade, a informação falsa é mundialmente conhecida como “fake news” e se trata de desinformação.

escolar e universitário, alterando papéis, fluxos de trabalho e formas de interação pedagógica. A automação de tarefas docentes, a substituição parcial de atividades, as mudanças no papel do professor corroboram para isso.

Inclusive, as plataformas privadas já utilizam IA para corrigir redações, gerar planos de aula e sequências didáticas, identificar dificuldades de aprendizagem, recomendar atividades e, até mesmo, elaborar e corrigir avaliações. Exemplos disso são as empresas brasileiras: *Prova Fácil*, *Qstione* e *IsCool app* que implementam IA para avaliação formativa e correção automatizada. Um relatório da UNESCO (2023) alerta que, além dessas tarefas apontadas, a IA já automatiza o acompanhamento de desempenho de discentes e de docentes, confirmando a redução da autonomia do professor e a intensificação do controle algorítmico. A pressão para produção de informações e/ou resultados é crescente: a OCDE (2022) indica que avaliadores algorítmicos exigem sempre mais dados docentes, configurando sobrecarga e intensificação do trabalho.

Algumas instituições escolares privadas de grande porte utilizaram aulas gravadas com tutor humano remoto para múltiplas turmas, reduzindo a presença direta de professores em sala. Plataformas adaptativas como *Khan Academy* e *Geekie* já oferecem trilhas personalizadas que reduzem a necessidade de acompanhamento contínuo do docente. Entre 2023 e 2024, universidades federais e privadas implantaram sistemas de IA generativa para apoio pedagógico, ampliando o uso de assistentes virtuais para responder dúvidas, elaborar rubricas e criar materiais didáticos. Tudo isso, além de diminuir a necessidade de professores humanos e substituí-los por robôs ou outras máquinas, visa a redução de concursos públicos, contratações e, portanto, gastos “com pessoal” / “na folha” (de pagamento), como dizem os empregadores e governantes.

Os riscos, como já demonstrado, são imediatos: esse viés algorítmico em avaliações automatizadas; a redução da autonomia do professor diante de recomendações automáticas; o adoecimento pela pressão e sobrecarga das atividades; a perda da privacidade e da segurança dos próprios dados, já que os algoritmos dependem deles. Essas evidências comprovam que o futuro do trabalho docente será disputado entre lógicas tecnicistas e ético-humanizadoras. O trabalho docente contemporâneo é atravessado por tensões entre sua função formativa e as exigências mercadológicas e o

risco real que se apresenta é o da mercantilização total da docência, em que o professor se torna responsável por repassar currículos empresariais e executar conteúdos padronizados, esvaziando sua função emancipadora, como denuncia Apple (2006). Tal processo desumaniza a prática educativa e ameaça a autonomia intelectual do educador e a sua utilidade público-social. Apple (2006) alerta ainda que, sob o neoliberalismo, a educação se transforma em “mercadoria ideológica”, destinada a formar sujeitos produtivos, e não cidadãos críticos.

Frigotto (2010) complementa que a escola também vem perdendo seu papel emancipador quando subordinada à racionalidade do capital, tornando-se instrumento de adaptação social e laboral. Contudo, autores críticos como Freire (1996) reafirmam o papel do educador como sujeito transformador, cuja prática deve articular teoria e ação, saber e ética, ensino e cidadania. E ainda adverte que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 67). É justamente essa dimensão criadora que o futuro docente deverá preservar diante das lógicas tecnicistas e mercadológicas porque o futuro do trabalho dos educadores não pode ser reduzido a um horizonte apenas de perdas. Ao contrário, abre-se um campo de reinvenção ética e política da profissão.

Diante da automatização de tarefas técnicas, a relevância do professor se desloca para dimensões que a tecnologia não substitui: empatia, diálogo, escuta e formação moral. Como afirma Charlot (2000, p. 59), “ensinar é construir uma relação de sentido entre o saber e o sujeito”. Nesse sentido, o educador do futuro será um curador de saberes, capaz de orientar o estudante na leitura crítica do mundo digital e na produção de conhecimento significativo.

A formação docente, portanto, precisará articular competências pedagógicas, tecnológicas e ético-políticas. Hargreaves e Fullan (2012) defendem que o profissional da educação deve combinar capital humano, social e decisório, isto é, conhecimento técnico, colaboração coletiva e autonomia moral. Esse tripé é fundamental para resistir à tendência de padronização imposta por políticas educacionais de cunho mercadista. Tardif (2002) também sustenta que os saberes docentes são plurais e situados e construídos na prática e nas interações humanas, o que exige o reconhecimento da docência como profissão reflexiva e socialmente indispensável.

No plano social, o desafio do futuro será politizar a educação, resgatando seu caráter público e emancipador. Bauman (2001) lembra que a “modernidade líquida” dissolveu certezas e identidades, e, nesse contexto, o professor pode ser um agente de estabilidade simbólica, ajudando os estudantes a compreender criticamente o mundo. Freire (1996) reforça que o educador é, antes de tudo, um sujeito político, comprometido com a libertação e a humanização. Assim, o trabalho docente do futuro deverá conciliar inovação tecnológica e resistência ética, para que a escola não se transforme em mera extensão do mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do educador, de preceptor a professor, acompanha a própria história da sociedade, refletindo as relações entre saber, poder e trabalho. Da moral cristã à mediação digital, o educador docente permanece como figura essencial na construção do humano e na resistência às forças desumanizadoras do mercado. A valorização da docência, portanto, requer reconhecer sua centralidade não como mercadoria, mas como prática ética, política e libertadora.

Retomar a centralidade da educação como bem público e do educador como agente de emancipação é condição fulcral para que o avanço tecnológico não resulte em retrocesso social. O desafio é imenso, mas, como dizia Paulo Freire (1996, p. 80), “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Mas o que se esperar de um país em que o técnico de futebol é chamado de “professor”, o cidadão sem título de mestrado ou doutorado é “mestre” ou “doutor”, mas o professor (de fato) já é chamado de “tiozinho(a)”?

Certamente, o *status* e o prestígio do educador precisam ser resgatados urgentemente e o reconhecimento necessita ser para além das homenagens ou discursos sem ações; necessita aparecer no dia a dia do professor, nas condições de trabalho e em seus contracheques.

Mudanças reais no papel do professor já são observadas. Os atuais professores passaram de detentores do conhecimento a supervisores de processos algorítmicos, como analisou-se aqui: o docente se torna “o último objeto de consulta” diante da oferta digital de uma avalanche de informações. As IAs vêm redefinindo a identidade profissional do

professor reconfigurando as fronteiras entre ensinar e administrar fluxos de informações, deslocando seu papel para funções de supervisão técnica e até de gestão.

Por ora, a substituição de docentes ainda é parcial, mas até quando isso poderá durar, se até mesmo as respostas automáticas para dúvidas de alunos já é uma realidade? Os dados e estatísticas aqui apresentados mostram que o professor do século XXI é resultado da convergência entre exigências de mercado, plataformas e precarização laboral. Portanto, o presente e o futuro do trabalho dos educadores dependerão de uma escolha coletiva: ou a docência será reduzida a um serviço técnico regulado por algoritmos e métricas de produtividade, ou se afirmará como prática humana, ética e transformadora. O verdadeiro capital deve voltar a ser as pessoas, e não as coisas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018. APPLE, MICHAEL W. **Educando à direita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ARCO EDUCAÇÃO. **Relatório Anual 2020**. São Paulo: Arco Educação, 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BBC. **How AI is changing schools**. London: BBC News, 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizes Artífices.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.048/1942**. Cria o SENAI.
- BRASIL. **Lei 11.738/2008 + Portaria MEC nº77/2025**. Diário Oficial da União, 31 janeiro 2025.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Cria as escolas de primeiras letras no Império.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COMPANHIA DE JESUS. **Cartas Anuais da Província do Brasil**. XVII–XVIII, 1653. Educação & Sociedade, 2013.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013.
- FIOCRUZ. **Saúde e Trabalho Docente no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional capital: transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.
- IBGE. **Censo Demográfico 1872**. Rio de Janeiro: IBGE, 1872. IBGE. **PNAD Contínua 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- INEP. **Censo Escolar 1956**. Brasília: INEP, 1956. INEP. **Censo Escolar 2022**. Brasília: INEP, 2022.
- LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 1990. MEC. **Painel de Tecnologias Educacionais 2021**. Brasília: MEC, 2021.
- MINAS GERAIS. **Conexão Escola 2.0**. Belo Horizonte, 2020.
- MINAS GERAIS. **Diário Escolar Digital**. Belo Horizonte, 2017; *DED+*, 2024. MINISTÉRIO DA
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: DP&A, 2011.
- NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.
- OCDE. **Education at a Glance 2022**. Paris: OECD, 2022. PARANÁ. Programa Aula Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2020.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- PREVIDÊNCIA. **Anuário Estatístico da Previdência Social 2022**. Brasília, 2022.
- PREVITALI, Fabiane S. **Trabalho docente e mercantilização da educação**. Campinas.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Assoc., 2008.
- SKINNER, B. F. **Science and Human Behavior**. New York: Free Press, 1954. SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNESCO. **AI and Education: Guidance for Policy-makers**. Paris: UNESCO, 2023.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WILLIAMSON, Ben. **Datafication of Education**. London: Sage, 2020.

EIXO II

ESTADO, NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS



TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE NEOLIBERALISMO, NOVA GESTÃO PÚBLICA E A EDUCAÇÃO GLOBALIZADA

*Adelita Pfeifer Pimentel*¹⁴

*Cilson César Fagiani*¹⁵

RESUMO: O presente texto se propõe a examinar as relações entre neoliberalismo, Nova Gestão Pública (NGP) e globalização no campo das políticas educacionais, buscando compreender os impactos dessa racionalidade sobre a escola pública e o trabalho docente. A partir de uma abordagem teórico-crítica, fundamentada em revisão bibliográfica de autores como Harvey (2005), Antunes (2000), Frigotto (2010), Newman e Clarke (2012), Freitas (2016), Ball (2014) analisa-se como o neoliberalismo se consolidou não apenas como uma doutrina econômica, mas como um amplo projeto político e cultural de hegemonia. Essa racionalidade reconfigurou o Estado, subordinando as políticas públicas à lógica empresarial e transformando a educação em instrumento de manutenção das desigualdades sociais. Ao difundir valores como eficiência, desempenho e competitividade, redefiniu-se a função social da escola, que passou a ser orientada por metas e resultados, reduzindo o processo educativo à formação de capital humano e à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado. Nesse contexto, a Nova Gestão Pública expressa a dimensão administrativa desse projeto, incorporando práticas típicas do setor privado e impondo mecanismos de controle e avaliação padronizados. Essa lógica gerencial enfraquece a autonomia docente, desqualifica o trabalho pedagógico e compromete a dimensão democrática das instituições escolares. A gestão educacional passa, assim, a ser guiada por parâmetros empresariais, em que a eficiência substitui o compromisso ético-político com a formação integral dos estudantes. Paralelamente, a globalização das políticas educacionais favorece a expansão de redes transnacionais de poder formadas por empresas, fundações e organismos multilaterais, que disseminam modelos de gestão e currículos uniformizados. A educação, nesse cenário, converte-se em mercadoria, e o conhecimento, em produto de mercado. O que antes era compreendido como direito social e bem público é progressivamente submetido às dinâmicas do capital, reforçando a desigualdade estrutural e a perda de sentido emancipador do ensino. As reformas empresariais da educação intensificam esse processo ao transferirem para as escolas e professores a responsabilidade por resultados definidos por métricas mercadológicas, desconsiderando as condições reais de trabalho e aprendizagem. No Brasil, esse movimento ganhou força a partir das reformas neoliberais da década de 1990, consolidando-se nas políticas educacionais que alinham o Estado aos interesses econômicos e à lógica privatista. Como resultado, aprofunda-se um modelo excludente e tecnocrático, que transforma o ato educativo em instrumento de regulação social. Diante desse quadro, torna-se urgente a intensificação de projetos contra hegemônicos que recuperem o caráter público e emancipador da educação. Isso implica reafirmar a escola como espaço de formação crítica, de promoção da justiça social e de fortalecimento da cidadania, orientada por princípios de solidariedade, igualdade e desenvolvimento humano integral.

14 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, E-mail: adelitapfeifer@gmail.com

15 Professor Doutor em Educação da Universidade de Uberaba - Campus Uberlândia - Minas Gerais - Brasil, Apoio: CNPq e Fapemig. E-mail: cilsoncf@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo; Nova Gestão Pública; Políticas Educacionais; Trabalho Docente; Mercantilização da Educação.

WORK AND EDUCATION: A STUDY ON NEOLIBERALISM, NEW PUBLIC MANAGEMENT AND GLOBALIZED EDUCATION

ABSTRACT: This text aims to examine the relationships between neoliberalism, New Public Management (NGP) and globalization in the field of educational policies, seeking to understand the impacts of this rationality on public schools and teaching work. From a theoretical-critical approach, based on a bibliographical review of authors such as Harvey (2005), Antunes (2000), Frigotto (2010), Newman and Clarke (2012), Freitas (2016), Ball (2014), we analyze how neoliberalism was consolidated not only as an economic doctrine, but as a broad political and cultural project of hegemony. This rationality reconfigured the State, subordinating public policies to business logic and transforming education into an instrument for maintaining social inequalities. By disseminating values such as efficiency, performance and competitiveness, the social function of the school was redefined, which became oriented by goals and results, reducing the educational process to the formation of human capital and the adaptation of subjects to market demands. In this context, New Public Management expresses the administrative dimension of this project, incorporating typical private sector practices and imposing standardized control and evaluation mechanisms. This managerial logic weakens teaching autonomy, disqualifies pedagogical work and compromises the democratic dimension of school institutions. Educational management thus begins to be guided by business parameters, in which efficiency replaces the ethical-political commitment to the comprehensive training of students. At the same time, the globalization of educational policies favors the expansion of transnational power networks formed by companies, foundations and multilateral organizations, which disseminate management models and standardized curricula. Education, in this scenario, becomes a commodity, and knowledge, a market product. What was previously understood as a social right and public good is progressively subjected to the dynamics of capital, reinforcing structural inequality and the loss of the emancipatory meaning of education. Corporate education reforms intensify this process by transferring responsibility for results defined by market metrics to schools and teachers, disregarding real working and learning conditions. In Brazil, this movement gained strength following the neoliberal reforms of the 1990s, consolidating itself in educational policies that align the State with economic interests and privatist logic. As a result, an exclusionary and technocratic model is deepened, which transforms the educational act into an instrument of social regulation. Given this situation, it becomes urgent to intensify counter-hegemonic projects that restore the public and emancipatory character of education. This implies reaffirming the school as a space for critical training, promoting social justice and strengthening citizenship, guided by principles of solidarity, equality and integral human development.

KEYWORDS: Neoliberalism; New Public Management; Educational Policies; Teaching Work; Commercialization of Education.

INTRODUÇÃO

A educação, historicamente entendida como um direito social e um instrumento de emancipação humana, tem sido progressivamente transformada em mercadoria, submetida à lógica do mercado e à racionalidade empresarial. Esse processo, intensificado a partir da crise estrutural do capital nos anos 1970, foi acompanhado pela ascensão do neoliberalismo como projeto político e econômico hegemônico, que redefiniu o papel do Estado, as relações de trabalho e as finalidades da educação. No contexto brasileiro, essa transformação assumiu contornos dramáticos, com a implementação de reformas educacionais orientadas por princípios gerencialistas, avaliativos e mercadológicos, que fragilizaram a escola pública e precarizaram o trabalho docente.

Este texto tem como objeto de análise as relações entre neoliberalismo, gerencialismo e globalização no campo das políticas educacionais, com ênfase nas transformações ocorridas a partir da década de 1990 e seus impactos sobre a educação pública, o trabalho docente e a concepção de educação como direito social.

Objetiva-se analisar, a partir da literatura crítica sobre o tema, como o neoliberalismo, por meio da Nova Gestão Pública e de redes transnacionais de políticas, reconfigurou a educação, transformando-a em um campo de negócios e um instrumento de reprodução das desigualdades.

Sustenta-se a hipótese de que o neoliberalismo, ao articular-se com o gerencialismo e a globalização, promoveu uma reestruturação profunda da educação, esvaziando seu potencial emancipador e subordinando-a aos interesses do capital financeiro e corporativo, com graves consequências para a democracia e a justiça social.

A metodologia adotada é a análise bibliográfica de autores fundamentais da crítica educacional e sociológica, como Antunes (2000), Frigotto (2010), Harvey (2005), Newman e Clarke (2012), Freitas (2016) e Ball (2020). A abordagem é qualitativa, buscando articular as categorias de análise desses autores para compreender as tendências estruturais que moldam as políticas educacionais contemporâneas.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

A compreensão atual do neoliberalismo ultrapassa sua dimensão econômica e o reconhece como um amplo projeto político, social e cultural. Harvey (2005) argumenta que o neoliberalismo constitui uma estratégia de restauração do poder de classe, e não apenas um conjunto de políticas de ajuste ou desregulamentação. Ao defini-lo como “o restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (Harvey, 2005, p. 28), o autor evidencia sua profundidade estrutural: trata-se de uma reorganização das relações sociais conduzida pelas frações hegemônicas do capital para recompor lucros e ampliar o controle político e ideológico. Essa racionalidade opera de forma articulada nas dimensões econômica, política e subjetiva. Assim, quando Harvey (2005) afirma que o neoliberalismo é um projeto político de dominação ideológica e econômica, cujos efeitos atingem a educação, transformando-a em instrumento de reprodução do capital, demonstra que a área educacional não é apenas impactada por políticas específicas, mas integrada à lógica neoliberal de controle social e subjetivo.

Essa compreensão mais ampla permite interligar a análise de Harvey (2005) com a contribuição de Ricardo Antunes (2000) sobre as transformações do mundo do trabalho. Para que o neoliberalismo se consolidasse enquanto racionalidade política totalizante, foi indispensável reconfigurar profundamente as bases materiais da produção capitalista. É aqui que Antunes (2000) demonstra que a crise do capital desencadeou uma reestruturação produtiva que modificou radicalmente a natureza do trabalho, da organização industrial e da própria subjetividade do trabalhador. A flexibilização produtiva, a polivalência, a intensificação do ritmo laborativo, a precarização das relações de trabalho e o ataque aos direitos sociais foram apresentados como modernização e eficiência, mas constituem, como diz Antunes (2000), mecanismos de aprofundamento da exploração. A nova morfologia do trabalho, marcada pela lógica toyotista de qualidade total, produção *just in time* e maior controle sobre o trabalhador, não é apenas técnica; ela é ideológica. A nova morfologia do trabalho expressa a intensificação da exploração e a desagregação da classe trabalhadora: [...] têm demonstrado como a implantação das novas técnicas produtivas vêm acarretando a deterioração das condições de trabalho, a intensificação do ritmo produtivo e o aumento da exploração do trabalho, resultando muito frequentemente na própria exclusão da atividade sindical (Antunes, 2000).

A análise mostra que, assim como aponta Harvey (2005), o neoliberalismo atua de forma integrada nas dimensões econômica e subjetiva ao produzir um trabalhador flexível, adaptável e responsabilizado por sua própria empregabilidade — o sujeito neoliberal empreendedor de si mesmo e disciplinado. A articulação entre Harvey (2005) e Antunes (2000) evidencia que o avanço neoliberal não depende apenas de reformas econômicas, mas de uma reconfiguração profunda das relações entre trabalho, Estado e sociedade. Nesse processo, a educação ocupa papel central: torna-se o espaço destinado a formar esse novo trabalhador, difundindo valores como competitividade, responsabilidade individual, mensurabilidade do desempenho e meritocracia. Assim, o neoliberalismo se expressa no campo educacional não apenas como política, mas como racionalidade que redefine o próprio sentido da educação escolar.

Aqui, a contribuição de Gaudêncio Frigotto (2010) reforça que a educação é um espaço de disputa hegemônica e historicamente vinculada às necessidades do capital, mas que, no neoliberalismo, assume nova configuração orientada pela teoria do capital humano, que individualiza o fracasso, despolitiza a formação e subordina o conhecimento ao mercado. Essa teoria funciona como dispositivo ideológico que responsabiliza o indivíduo pelo êxito ou fracasso escolar, o que leva o autor a destacar que “o embate é sobre o que de fato produz a capacidade de potencializar trabalho e o que a escola efetivamente desenvolve: conhecimento e habilidades técnicas específicas ou determinados valores e atitudes funcionais ao mundo da produção” (Frigotto, 2010, p. 45). Assim, o neoliberalismo transforma a educação em instrumento de adestramento técnico e moral, articulando-se com Antunes (2000) ao relacionar precarização do trabalho e precarização da formação.

A reconfiguração neoliberal do Estado, do trabalho e da educação abre caminho para compreender o papel central do gerencialismo. Newman e Clarke (2012) demonstram que a nova gestão pública é uma tecnologia política que introduz a lógica empresarial no setor público, substituindo a autoridade democrática pela autoridade gerencial e deslocando decisões complexas do campo político para “escolhas estratégicas, apoiada por um rol de sistemas técnicos [...]”, de modo que tais decisões “tendiam a ser removidas do domínio público” (Newman; Clarke, 2012, p. 372). Essa racionalidade privilegia eficiência e produtividade, sustentada por “sistemas rígidos de controle, metas em cascata e rígido monitoramento de desempenho” (Newman; Clarke, 2012, p. 361).

No campo educacional, tal racionalidade produz a escola gerencial, na qual instituições passam a competir “por financiamento, por alunos e por boa reputação” (Newman; Clarke, 2012, p. 366), com desempenho exibido em “tabelas classificatórias de sucesso em exames” (Newman; Clarke, 2012, p. 367). A profissionalidade docente é reconfigurada por mecanismos de controle, expressos em um “aparelho de auditoria, inspeção, vigilância, fiscalização e avaliação de desempenho” (Newman; Clarke, 2012, p. 363). Como resultado, as escolas são convocadas a “se tornarem semelhantes a negócios”, submetidas a decisões que “privilegiam economia e eficiência acima de outros valores públicos” (Newman; Clarke, 2012, p. 359), consolidando um modelo orientado por metas, rankings e competição.

Essa compreensão conduz diretamente à crítica formulada por Luiz Carlos de Freitas (2016) às reformas empresariais da educação. O autor demonstra que a articulação entre avaliações externas, meritocracia e responsabilização vertical opera como um mecanismo de privatização velada do ensino público, reorganizando o sistema escolar segundo parâmetros mercadológicos de eficiência e competição. Em sua análise, Freitas (2016) explicita o equívoco central das políticas avaliativas de corte neoliberal: a redução da qualidade da educação ao desempenho numérico em testes padronizados.

[..] antes de se produzir reformas, é preciso definir o que entendemos por ter uma boa educação no país, caso contrário à média obtida em testes corre o risco de ser considerada sinônimo de boa educação, quando sobe, e de educação de má qualidade, quando desce. Em nenhum dos casos estamos diante de uma melhora (ou piora) real da educação brasileira. Aumento na nota média da escola não é necessariamente indicador de boa educação (Ravitch, 2010, apud Freitas, 2016).

Ao realizar essa crítica, Freitas (2016) explicita o caráter profundamente reducionista das políticas avaliativas neoliberais. Ele evidencia que a técnica gerencial não é neutra: ao contrário, produz efeitos concretos sobre o trabalho docente, intensifica o controle, restringe a autonomia pedagógica e contribui para a reprodução de desigualdades, pois indicadores padronizados jamais captam as condições reais em que as escolas operam. Assim, a crítica do autor revela que a busca por melhores médias não exprime compromisso com a qualidade educativa, mas sim com a adequação a métricas do mercado.

A partir dessa análise, torna-se possível compreender a dimensão global do fenômeno neoliberal, o que nos conduz diretamente à contribuição de Stephen Ball (2014). O autor demonstra que o neoliberalismo educacional não se limita às fronteiras nacionais, mas opera transaccionalmente por meio de redes empresariais que comercializam soluções educacionais para governos, secretarias e escolas. Conforme afirma Ball, “novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade [...] existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais” (Ball, 2014, p. 220). Nesse mesmo sentido, ao analisar a produção global dessas políticas, Ball enfatiza que elas já não são elaboradas apenas no interior dos Estados nacionais, pois “as políticas educacionais estão sendo feitas em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações” (Ball, 2014, p. 27).

Assim, quando o autor discute a expansão das redes de consultorias, fundações filantrópicas, corporações transnacionais e organismos multilaterais, ele explicita o caráter globalizado dessas reformas, cuja circulação planetária se converte em um verdadeiro mercado internacional de políticas. É nesse contexto que Ball sintetiza o avanço da racionalidade empresarial sobre a educação, ao demonstrar que “a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro; há um mercado global crescente de ideias de políticas” (Ball, 2014, p. 222).

Desse modo, ao compreender como o neoliberalismo articula dimensões econômicas, produtivas, pedagógicas e transnacionais, torna-se possível observar como essa racionalidade é apropriada e reconfigurada pelos governos e sistemas políticos. Ball mostra que esse movimento não se resume à adoção de instrumentos gerenciais, mas à reestruturação profunda da ação do Estado, marcada pela presença crescente de corporações e consultorias privadas que participam diretamente da formulação e implementação das políticas.

Por isso, o autor destaca que, em diversos países, “o setor privado ocupa agora uma gama de funções [...] patrocinando inovações, vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado” (Ball, 2014, p. 181). Em paralelo, avança também um discurso que contrapõe a suposta crise do setor público à eficiência do mercado, mediante

narrativas empresariais que prometem salvar escolas e professores por meio da lógica performativa: “o mercado se aproveita dos medos e dos desejos do público, fazendo uso de um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso” (Ball, 2014, p. 160). A partir dessa perspectiva mais ampla, avança-se para o caso brasileiro, examinando como esses processos globais e institucionais se materializaram nas políticas educacionais desde os anos 1990.

A CONSOLIDAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL: UM PROCESSO ESTRUTURADO E CONTÍNUO

A consolidação do neoliberalismo no Brasil constitui um processo histórico contínuo, estruturado e articulado a transformações mais amplas do capitalismo global. Não se trata de um fenômeno restrito a um governo específico, mas de uma reorientação profunda do papel do Estado, das políticas públicas e, de modo especial, da educação. Como analisa David Harvey (2005), o neoliberalismo opera como um projeto global de restauração do poder das elites econômicas, reorganizando instituições, mercados e práticas sociais. No contexto brasileiro, essa reestruturação foi incorporada gradualmente a partir dos anos 1990, sempre legitimada pelo discurso da modernização, da eficiência e da responsabilidade fiscal.

O marco mais evidente dessa inflexão é o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), período em que a racionalidade neoliberal foi não apenas implementada, mas institucionalizada. Dialogando com a análise de Ricardo Antunes (2000) sobre a reestruturação produtiva, observa-se que o Estado brasileiro passa a adaptar-se às exigências do capitalismo globalizado. Privatizações em larga escala, fortalecimento do sistema financeiro, reformas institucionais alinhadas ao gerencialismo e a amarração das políticas sociais à lógica da eficiência se tornam elementos estruturantes dessa nova configuração.

No campo educacional, essas mudanças são particularmente evidentes. A Reforma Administrativa de 1995, expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, materializa a Nova Gestão Pública descrita por Newman e Clarke (2012). Trata-se da transposição de princípios empresariais para o setor público, transformando a educação em um sistema gerencial orientado por metas, indicadores e resultados quantificáveis. A

intensificação das avaliações em larga escala, por sua vez, simboliza a centralização do controle e a mensuração permanente como mecanismos de regulação. Esse movimento redimensiona o papel do Estado: de provedor de direitos sociais para regulador e avaliador de serviços prestados sob lógica de desempenho.

Nesse cenário, ganha força a crítica de Gaudêncio Frigotto (2010) sobre a subordinação da educação ao mercado. A escola passa a ser interpretada não mais como um direito universal, mas como dispositivo estratégico para ajustamento da força de trabalho às necessidades do capital. A teoria do capital humano reaparece como justificativa central para políticas educacionais que enfatizam produtividade, competências e empregabilidade. Assim, institucionaliza-se uma concepção instrumental e pragmática da educação, reduzindo seu horizonte político e formativo à preparação de indivíduos para atender às dinâmicas do mercado globalizado.

Portanto, a consolidação do neoliberalismo no Brasil revela-se como um processo que reconfigura não apenas estruturas econômicas e institucionais, mas também sentidos sociais mais amplos. A educação, inserida nessa lógica, deixa de ser um espaço de formação integral e cidadã, tornando-se cada vez mais uma ferramenta funcional à reprodução das desigualdades estruturais próprias do capitalismo contemporâneo.

A ESCOLA BRASILEIRA SOB A LÓGICA DO ESTADO AVALIADOR

A consolidação dos sistemas nacionais de avaliação no Brasil revela a transformação da escola pública sob a lógica do Estado avaliador, expressão direta da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais. A criação, reformulação e expansão de instrumentos como o SAEB, fortalecido a partir de 1995, o ENEM (1998), a Prova Brasil (2005) e o IDEB (2007) constituem aquilo que Luiz Carlos de Freitas (2016) identifica como o núcleo do novo aparato de governança escolar nas reformas empresariais. Como afirma o autor, “o controle da aprendizagem é feito pelas avaliações externas de larga escala destinadas a auditar a aprendizagem produzida pelas escolas” (Freitas, 2016, p. 143) e, nesse modelo, “as médias de desempenho dos alunos da escola expressariam, então, sua qualidade” (Freitas, 2016, p. 143). Esse mecanismo não apenas redefine o que conta como qualidade, mas também opera como um dispositivo de gerenciamento e vigilância das práticas escolares, instaurando aquilo que o autor descreve

como “um sistema de controle pedagógico acoplado a um controle de gestão que sufoca as escolas, seus profissionais e alunos” (Freitas, 2016, p. 145).

Dessa forma, os sistemas de avaliação transformam-se em ferramentas centrais de controle, classificação e responsabilização, reorganizando profundamente o cotidiano pedagógico e subordinando-o às métricas de desempenho.

Freitas (2016) demonstra com clareza que esses mecanismos não fortalecem a educação pública; ao contrário, abrem espaço para uma privatização silenciosa. Quando escolas são premiadas ou punidas com base em indicadores, introduzem-se lógicas de mercado no interior da escola: competição, meritocracia, produtividade e gestão por resultados. “O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos” (Freitas, 2016, p. 140). Nesse movimento, as métricas educacionais tornam-se instrumentos de expansão da racionalidade neoliberal, fazendo com que políticas públicas assumam formas típicas do mercado. A escola, assim, passa a operar segundo critérios de eficiência e adequação a padrões externos, e não de formação integral.

A análise de Freitas (2016) alcança seu ponto mais incisivo ao esclarecer que indicadores elevados não correspondem necessariamente a uma educação de qualidade, mas apenas expressam maior conformidade com os critérios impostos pelas lógicas de mercado. Essa observação evidencia um limite fundamental do chamado Estado avaliador: seus instrumentos padronizados não dão conta da complexidade que envolve o ensinar e o aprender, tampouco incorporam as desigualdades estruturais que influenciam o desempenho escolar.

Assim, constrói-se um aparato que se apresenta como tecnicamente neutro, mas que, na prática, reproduz e aprofunda desigualdades, reduz a autonomia docente e afasta a escola de sua função social, convertendo-a em ambiente voltado ao cumprimento de metas e à competição, em detrimento da formação crítica e emancipadora.

O *EDU-BUSINESS* E A GLOBALIZAÇÃO DAS SOLUÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL

A expansão do neoliberalismo educacional no Brasil evidencia a consolidação do *edu-business* (negócio em educação) conceito formulado por Stephen Ball (2014, p. 189) para descrever a crescente mercantilização da educação por meio da atuação de empresas, fundações e consultorias. Como afirma o autor, a política educacional “é agora comprada e vendida, é mercadoria” e apresenta-se como “uma oportunidade de lucro” (Ball, 2014, p. 222), e essa dinâmica foi amplamente internalizada no contexto brasileiro, onde organizações como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, empresas de tecnologia e consultorias especializadas passaram a desempenhar funções antes atribuídas ao Estado. Trata-se de um movimento coerente com a análise de Ball, segundo a qual “o setor privado ocupa agora uma gama de funções [...] vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado” (Ball, 2014, p. 181).

Esse fenômeno articula-se ao processo de mundialização das políticas educacionais, fortemente impulsionado por organismos multilaterais como Banco Mundial, OCDE e BID. Essas instituições operam em um espaço transnacional no qual, como observa Ball, “novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas [...] entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais” (Ball, 2014, p. 220). A inserção desses organismos nas agendas nacionais não ocorre de modo neutro: redefine-se o papel do Estado, que deixa de ser provedor direto e passa a atuar como regulador e comprador de soluções privadas.

No Brasil, o Novo Ensino Médio constitui o exemplo mais visível dessa reconfiguração. A reforma adota elementos típicos da governança educacional global: flexibilização curricular, ênfase em competências, itinerários formativos alinhados a demandas de mercado e ampliação de parcerias com organizações privadas. Essa agenda é coerente com o que Ball identifica como “um discurso salvador que promete salvar escolas” (Ball, 2014, p. 160) por meio de modelos de gestão e pacotes de soluções. Nesse contexto, as fronteiras entre público e privado tornam-se cada vez mais difusas, uma vez que “as fronteiras entre Estado, economia e sociedade civil estão ficando turvas” (Ball, 2014, p. 34).

Como consequência, políticas curriculares, metodológicas e de gestão passam a ser importadas ou adquiridas, num movimento em que as políticas educacionais podem ser compradas, consumidas ou incorporadas como políticas próprias de cada Estado Nacional : “o trabalho com políticas está também cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado” (Ball, 2014, p. 222).

Desse modo, a lógica do *edu-business* e a globalização das soluções educacionais não apenas influenciam, mas estruturam as políticas públicas brasileiras, reconfigurando o papel do Estado, redefinindo práticas escolares e submetendo a educação a dinâmicas de mercado, em consonância com o avanço da racionalidade neoliberal.

A ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE COMO NÚCLEO DE OPERAÇÃO DO NEOLIBERALISMO

A partir da integração das contribuições teóricas discutidas, torna-se possível compreender a escola não apenas como uma instituição afetada pelo neoliberalismo, mas como um espaço onde sua racionalidade se materializa de forma intensa e estruturada. É ali que se experimentam, se refinam e se reproduzem as práticas, discursos e subjetividades típicas do capitalismo contemporâneo. A escola pública, historicamente concebida como espaço de formação crítica, cidadania e participação social, passa a ser reconfigurada como um ambiente de adestramento comportamental, no qual a lógica do mercado se infiltra e orienta a organização curricular, a gestão, a avaliação e as relações pedagógicas.

Essa transformação manifesta-se de maneira integrada em diferentes dimensões da vida escolar. O currículo passa a ser reorganizado segundo critérios de empregabilidade. Como analisam Antunes (2000) e Frigotto (2010), desloca-se o foco da formação integral para uma formação operacional, centrada em competências e habilidades instrumentalizadas e despolitizadas. Nesse modelo, a escola deixa de interrogar o mundo e passa a treinar para ele. De modo simultâneo, as avaliações externas e indicadores padronizados, conforme demonstra Freitas (2016), tornam-se dispositivos centrais de governo, reorganizando o trabalho pedagógico em torno de metas, rankings e

resultados numéricos. Em vez de promover processos formativos complexos, a escola se orienta para performar bem nos testes.

A gestão escolar também é profundamente reconfigurada. Newman e Clarke (2012) mostram que, sob a Nova Gestão Pública, o diretor é convertido em gestor e a escola em organização empresarial, conduzida por metas de eficiência e por práticas gerenciais. A autoridade pedagógica, antes central, é deslocada para uma autoridade de natureza administrativa. Soma-se a isso a naturalização da competição.

A análise de Harvey (2005) sobre a competição como princípio fundador do neoliberalismo ajuda a explicar por que a escola se converte em espaço de disputa permanente: comparação entre escolas, pressão sobre professores, corrida por indicadores e avaliação meritocrática tornam-se parte do cotidiano. Por fim, verifica-se a ampliação do setor privado na educação, revelando como o *edu-business* (Ball, 2014) ocupa cada vez mais espaços antes públicos, oferecendo plataformas digitais, consultorias, currículos prontos e soluções educacionais que moldam a prática pedagógica cotidiana, ampliando a influência de interesses empresariais sobre o cotidiano da escola pública. Dessa forma, a escola se torna a expressão concentrada da racionalidade neoliberal, encarnando suas normas, práticas e subjetividades. Nesse cenário, opera-se a fabricação do sujeito neoliberal, auto vigilante, competitivo, performativo e responsabilizado por seu próprio sucesso ou fracasso.

Nesse contexto, o trabalho docente emerge como um dos pontos de maior tensão e vulnerabilidade. Assim como Antunes (2000) demonstra que a nova morfologia do trabalho intensifica a exploração e a precarização, no campo educacional essa dinâmica assume feições específicas, atravessadas por mecanismos de controle, padronização e responsabilização. Trata-se, de um trabalho intensificado: a ampliação de tarefas burocráticas, metas, registros e mecanismos de *accountability* consome o tempo antes destinado à reflexão pedagógica e ao planejamento crítico. O trabalho se torna vigiado: avaliações externas e monitoramentos constantes capturam a aula, transformando o processo educativo em conjunto de métricas. Observa-se a desprofissionalização docente, provocada pela substituição de saberes pedagógicos por plataformas, apostilas padronizadas e pacotes empresariais que reduzem a autonomia intelectual dos professores.

Além disso, o trabalho se torna individualizado: a responsabilização punitiva, denunciada por Freitas (2016), recai sobre o professor, que é isolado e culpabilizado por resultados que são, na verdade, expressão das desigualdades estruturais. Esse processo produz também um trabalho moralmente culpabilizado, pois a narrativa dominante atribui ao professor a causa dos baixos índices, obscurecendo os condicionantes sociais e institucionais que afetam o desempenho escolar. Trata-se, ainda, de um trabalho precarizado, marcado por contratos temporários, salários insuficientes, jornadas exaustivas e crescente adoecimento físico e mental.

O resultado dessa configuração é a produção do professor neoliberal, executor de políticas, operador de indicadores, sujeito à lógica da eficiência e à vigilância permanente. Sua autonomia, sua capacidade de reflexão crítica e sua práxis docente são gradualmente corroídas. A promessa de profissionalização transforma-se em mecanismo de controle, e a retórica da inovação oculta a intensificação da precarização. Essa lógica evidencia a coerência interna do neoliberalismo: precariza-se o trabalho para ampliar o controle; enfraquece-se a crítica para manter a ordem; substitui-se a práxis por métricas para assegurar a performatividade. E é nesse movimento que a escola se torna, simultaneamente, vitrine e laboratório da racionalidade neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da articulação entre os autores discutidos, torna-se evidente que o neoliberalismo constitui um projeto político, econômico e cultural de ampla profundidade histórica, capaz de reorganizar todas as dimensões da vida social, especialmente a educação. A análise integrada demonstra que seu poder não se limita à economia ou à gestão estatal, mas alcança o trabalho, os currículos, as práticas pedagógicas e as formas de regulação escolar. Assim, compreendê-lo exige apreender a totalidade do fenômeno e suas múltiplas determinações.

Todavia, evidencia-se que esse projeto, embora amplamente difundido, não é homogêneo. No campo educacional, sua implementação encontra tensões, conflitos e disputas permanentes. As políticas gerencialistas, a cultura da performatividade, os mecanismos de avaliação em larga escala e a crescente influência de atores privados não se impõem de maneira linear; ao contrário, enfrentam contrapontos no cotidiano escolar,

na ação dos profissionais da educação, na mobilização estudantil e na resistência das comunidades. Esses movimentos revelam que, mesmo em um cenário marcado pela racionalidade mercantil, persistem práticas e valores que tensionam a lógica dominante e mantêm viva a disputa pelo sentido público da educação. Desse modo, a hegemonia neoliberal avança, mas não se completa: encontra limites na ação coletiva e nas resistências organizadas.

No contexto brasileiro, essas tensões se materializam em um amplo repertório de ações: ocupações estudantis, mobilizações contra o Novo Ensino Médio, debates curriculares, lutas por financiamento público, defesa da gestão democrática e práticas pedagógicas críticas, que reafirmam a educação como espaço estratégico de disputa política. É nesse terreno contraditório que se constroem alternativas capazes de reafirmar o caráter público, democrático e emancipador da escola.

Ao observar o conjunto desses movimentos, torna-se evidente que a consolidação do neoliberalismo na educação brasileira não ocorre de forma absoluta. A presença constante de enfrentamentos, negociações e práticas contra hegemônicas revela fissuras pelas quais emergem possibilidades reais de transformação. Afirmam-se, assim, projetos educativos comprometidos com a justiça social, a democracia e a formação integral. A resistência, longe de representar apenas uma reação, configura-se como força histórica capaz de manter aberta a construção de novos caminhos para a educação pública. Dessa forma, a educação, mais do que um objeto passivo das reformas neoliberais, permanece como um dos principais campos de disputa. Reconhecer essa disputa é fundamental para restaurar à escola seu papel social essencial: formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa e humana.

Diante desse quadro, torna-se urgente ampliar e fortalecer projetos contra hegemônicos capazes de confrontar profundamente a racionalidade neoliberal e recuperar o caráter público, democrático e emancipador da educação. Isso implica redimensionar a escola pública como espaço de formação crítica e produção de consciência, comprometido com a justiça social, a igualdade e a defesa incondicional dos direitos educacionais. Implica, ainda, fortalecer práticas coletivas, pedagógicas e políticas que afirmem a educação como bem comum, orientando-a por princípios de solidariedade, participação democrática e desenvolvimento humano integral. Trata-se, portanto, de

intensificar ações que não apenas resistam, mas construam alternativas concretas e duradouras, recolocando a educação escolar pública no centro da disputa por uma sociedade mais justa e verdadeiramente humana.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BALL, Stephen J. Educação Global S.A.: **novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: **perdendo a ingenuidade**. Cadernos Cedes, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016.
- HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.
- NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **Gerencialismo. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.

GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO: EFEITOS DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA GESTÃO EDUCACIONAL

Eduardo Brandão Lima Júnior¹⁶

Leandro Júnio Santos Queiroz¹⁷

RESUMO: A Nova Gestão Pública (NGP) é dirigida por princípios neoliberais que impactam a estruturação do sistema educacional brasileiro, isso porque essa gestão adere a princípios gerenciais do setor como eficiência, desempenho e responsabilização, refletindo nas normas que regulamentam a educação e suas políticas públicas. Objetivo: Por conseguinte, o objetivo principal da pesquisa é investigar quais as influências da NGP e, consequentemente, como a globalização neoliberal influencia a estruturação da educação e os seus impactos no ensino superior, além dos desafios a esse modelo de gestão que se ancora na linha tênue entre desigualdade e justiça social. Metodologia: Assim, como método de pesquisa, utilizou-se o método dedutivo, com vistas ao aprofundamento do tema; quanto à técnica de pesquisa, utilizou-se a bibliográfica, por meio de materiais doutrinários e normativos que versam sobre tal temática. Resultados: A partir da análise realizada, nota-se que a globalização neoliberal, influencia os modelos gerenciais na educação. Ademais, contextos de crises são utilizados para o fortalecimento dessa ideologia. Conclusões: Verifica-se que o modelo de gestão educacional deve ser repensado à luz da justiça social e não somente à eficiência e à produtividade, de modo a assegurar a equidade, a qualidade e a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Globalização; Educação; Nova Gestão Pública.

GLOBALIZATION AND NEOLIBERALISM: THE EFFECTS OF NEW PUBLIC MANAGEMENT ON EDUCATIONAL MANAGEMENT

ABSTRACT: New Public Management (NPM) is driven by neoliberal principles that impact the structuring of the Brazilian educational system. This occurs because such management adheres to private sector managerial principles—such as efficiency, performance, and accountability—which reflect upon the regulations governing education and its public policies. Objective: Therefore, the primary objective of this research is to investigate the influences of NPM and, consequently, how neoliberal globalization shapes the structure of education, analyzing its impacts on higher education. Additionally, it addresses the challenges posed to this management model, which anchors itself along the fine line between inequality and social justice. Methodology: To achieve a deeper understanding of the theme, the deductive method was employed as the research approach. Regarding the research technique, a bibliographic review was conducted utilizing doctrinal and regulatory materials addressing the subject matter. Results: Based on the analysis, it is observed that neoliberal globalization influences managerial models in education. Furthermore, crisis contexts are leveraged to reinforce this ideology. Conclusions: The study concludes that the educational management model must be reconsidered considering social justice, rather than focusing solely on efficiency and productivity, to ensure equity, quality, and inclusion.

16 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU). E-mail: eduardobrandaolima.adv@gmail.com

17 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU). E-mail: leandro.queiroz@ufu.br.

KEYWORDS: Globalization; Education; New Public Management.

INTRODUÇÃO

A temática da Educação é um assunto recorrente no Brasil; segundo Costa (2012), ela é tida como elemento fundamental para os enfrentamentos dos desafios dos mais vulneráveis e, para Paulo Freire (1987), como um mecanismo essencial para libertação de um sistema opressor¹⁸. Ademais, Castells (1999) acrescenta que a educação é essencial para participação e formação do desenvolvimento crítico e analítico do ser humano, influenciando em sua participação plena numa sociedade democrática.

Ocorre que a educação, compreendida como um direito fundamental no Brasil, é concretizada por meio das políticas públicas que articulam o modelo gestão pública educacional, sendo influenciado por questões ideológicas, políticas, sociais e filosóficas vigentes e, outrora, já enraizadas. À vista disso, a globalização e o neoliberalismo figuram como elementos centrais por influenciarem o modelo de gestão educacional vigente no Brasil. Isso porque, com os avanços industriais, sobretudo, no século XX, a Revolução Industrial expandiu e inaugurou as bases para a globalização e, posteriormente, foi fortalecida pelo neoliberalismo que teve seu alge na década de 1970 (Freitas, 2018).

O neoliberalismo origina-se como resposta à crise do fordismo e do keynesianismo e consiste em uma ideologia econômica e política caracterizada, segundo Antunes (2000), por uma “privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte” (p. 33), além de promover a reestruturação da produção e do trabalho. Em outras palavras, prega que o Estado deve ser organizado seguindo a mesma lógica das empresas, quais sejam, filosofia, concorrência, redução do Estado de atuação do estado em nome da suposta eficiência (Freitas, 2018).

Para Antunes (2000), o diagnóstico da crise tem raízes na diminuição do lucro em razão do aumento do valor da força do trabalho e nas lutas sociais. A diminuição do consumo e o consequente aumento do estoque de produtos em razão do taylorismo e do

18 “O opressor elabora a teoria de sua ação necessariamente sem o povo, pois que é contra ele” (Freire, 1970, p. 107). Na visão do autor, o opressor é aquele que mantém o domínio sobre o outro para perpetuar o seu poder.

fordismo ocasionaram uma desproporcionalidade da produção com o financeiro. Além disso, o autor acrescenta que a precarização do trabalho é estrutural e não, acidental, uma vez que faz parte da estratégia adotada para desvencilhar da crise. E que, diante desse cenário, ocorreu a reconfiguração da classe trabalhadora que, apesar das mudanças, não a eliminou por completo, mas sim a tornou fragmentada e heterogênea.

Na perspectiva de Harvey (2005), o Estado Neoliberal em tese visava garantir as liberdades individuais, assegurando o direito à propriedade privada:

De acordo com a teoria, o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio 1. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais. O arcabouço legal disso são obrigações contratuais livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado. A santidade dos contratos e o direito individual à liberdade de ação, de expressão e de escolha têm de ser protegidos. O Estado tem, portanto, de usar seu monopólio dos meios de violência para preservar a todo o custo essas liberdades (p. 37).

Contudo, na prática, a “tese” entra em conflito com as questões do monopólio e oligopólio, mascarando a “real intenção” de igualdade e de oportunidade, quando, na verdade, as intenções e os resultados são desiguais e priorizam os interesses individuais da classe dominante. Nesse sentido, “os vícios surgem em particular do tratamento do trabalho e do ambiente como meras mercadorias” (Harvey, p. 40, 2005) refletindo em um aumento da desigualdade; “mas um fato persistente no âmbito dessa complexa história da neoliberalização desigual tem sido a tendência universal a aumentar a desigualdade social e a expor os membros menos afortunados de toda e qualquer sociedade” (Harvey, p. 64, 2005).

No Brasil, a educação na década de 1960 e 1970 era tratada como “capital humano” reduzida às necessidades do capitalismo, dos meios de produção e dos avanços industriais. Segundo Frigotto (2010) era compreendida como meio de formação de mão de obra marcada por práticas sociais e defesa do desenvolvimento do conhecimento alinhado às carências e urgências dos grupos sociais e das classes, sendo diminuídas as necessidades do capitalismo.

Aqueles que defendiam o neoliberalismo no Brasil alegavam que o Estado deveria cuidar de assuntos essenciais como a educação, enquanto outros serviços deveriam ser

privatizados. Ocorre que o discurso foi outro; e passaram a defender a limitação de atuação do Estado e uma maior privatização dos serviços, inclusive dos essenciais. Essa concepção, denominada “reforma do Estado”, foi fortalecida na gestão de Fernando Henrique Cardoso e, posteriormente, defendida pelo Partido dos Trabalhadores (PT), em 2003. Já na gestão Dilma Rousseff, embora também do PT, ocorreu um enfraquecimento dessa visão (Freitas, 2020).

No âmbito escolar, a reforma empresarial visa a privatização que consiste na crença de que o mercado educacional está alinhado à meritocracia e à lógica responsável, que ocorre desde a escolha da melhor instituição para se matricular os filhos. Logicamente, essa concorrência impulsiona a qualidade do ensino, por considerar a gestão pública supostamente ineficaz. Dessa forma, o autor desmistifica tal crença, considerando-a ingênua, criticando a política de responsabilização¹⁹ que utiliza a média da pontuação dos alunos como métrica de qualidade; uma vez que tal crença limita a habilidade cognitiva (Freitas, 2018).

Nos âmbitos das determinações e relações sociais, a educação é constituída sobre um campo de disputa hegemônica. Na perspectiva das classes dominantes, observa-se que, historicamente, a função social da educação é controlada pelas demandas do capital:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (Frigotto, 2010, p. 28).

Diante disso, a estrutura do processo educativo foi se moldando de acordo com a classe dominante. Historicamente, a superação do feudalismo e da escravidão, não rompeu com “o velho”, representando o “novo” apenas uma reprodução do velho mascarado e legitimado pela forma do capitalismo, no qual perpetua-se a mesma estrutura de opressão e de exploração (Frigotto, 2010). O fato é que,

ao contrário do que postula o ideário liberal clássico, o longo processo de passagem do feudalismo para o sistema capitalista não representou a superação de uma sociedade marcada pela opressão, servilismo e desigualdade de classes por uma sociedade livre e igualitária. A superação do servilismo e da escravidão não foram pressupostos para a

19 A política da responsabilização, segundo Freitas (2018), baseia-se “[...] em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores” (p. 39).

abolição da sociedade classista, mas condição necessária para que a nova sociedade capitalista pudesse, sob uma igualdade jurídica formal, se portar legal (certamente não legítima), instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas (Frigotto, 2010, p. 29).

A principal crítica à sociedade capitalista vem sendo tecida desde as ideias de Marx (1978) em sua obra “O Capital”, que explica as interfaces da Revolução Francesa e sua influência na política e produção, além dos seus lados negativo – que consiste na exploração e na alienação advindas da Revolução Francesa – e positivo, que aponta para o desenvolvimento da ciência moderna (Frigotto, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO E A LÓGICA DO CAPITAL

Observa-se que, ao longo da história, a educação foi utilizada como manobra de perpetuação do poder e controle do opressor em face do oprimido. No contexto da Revolução Industrial, essa manobra de controle se evidencia na inserção das crianças no mercado de trabalho, a fim de perpetuar o sistema capitalista. Desde então, educação e mercado de trabalho, tem guardado estreito vínculo, sobretudo com o apoio do próprio Estado que preceitua:

Todos os aparelhos ideológicos de Estado concorrem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas. Cada um deles concorre para esse resultado de uma maneira que lhe é própria, isto é, submetendo (sujeitando) os indivíduos a uma ideologia (Althusser, 1999, p. 31-32).

Nesse sentido, a escola é vista como um aparelho de controle ideológico, as inserindo inconscientemente no papel pré-definido pelo sistema capitalista. Nesse esteio, embora Karl Marx (1978) não trate especificamente do capitalismo no âmbito escolar, sua obra contribuiu para essa reflexão, sobretudo, ao criticar a influência desse sistema em um espaço que deveria ser dedicado exclusivamente para a formação crítica e não para servir aos interesses da burguesia, conforme pontua Manocorda (2017, p. 95): “[...] Marx compreende que a educação, no modo de produção capitalista, não se apresenta como um fenômeno neutro, mas sim como um mecanismo que contribui para a consolidação das diferenças de classe”.

Deste modo, a crítica se estende à relação do ensino com o trabalho. Em que pese a separação de ambos, Marx e Engels (2011, p. 41) a criticam e compreendem que a junção do trabalho manual com o intelectual contribui para a formação de um indivíduo transformador de sua realidade: “uma educação que combine a instrução teórica com o trabalho produtivo, não apenas desenvolve capacidades intelectuais, mas também forma indivíduos capazes de compreender e transformar as condições materiais de sua existência”.

Diferentemente da organização escolar capitalista, que direciona o ensino apenas às habilidades técnicas desejadas pelo capitalismo; o que reforça a alienação social e política, na visão de Frigotto (2001, p. 56): “a escola, ao invés de ser um espaço de contestação, assume um papel funcional dentro da lógica do capital, ao formar indivíduos aptos para o mercado de trabalho, mas sem condições de questioná-lo”.

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR EAD E O APROFUNDAMENTO DA LÓGICA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A inserção das tecnologias no ambiente escolar o transformou significativamente, exigindo novas abordagens pedagógicas (Kenski, 2007). Em termos conceituais, a definição mais recente para o ensino EAD está descrita no art. 3º, inciso I, do Decreto nº 12.456/2025 que dispõe: o EAD consiste em “um processo de ensino e aprendizagem, síncrono ou assíncrono, realizado por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, no qual o estudante ou o docente ou outro responsável pela atividade formativa esteja em lugares ou tempos diversos” (Brasil, 2025, n.p.). Em síntese, uma modalidade de ensino que utiliza ferramentas tecnológicas para aplicação da abordagem pedagógica em tempo e espaço distinto.

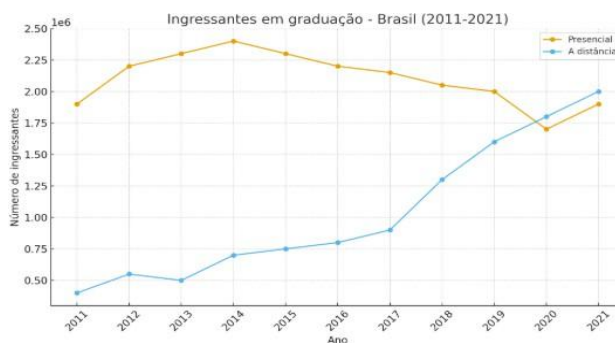
No Brasil, as tecnologias digitais foram inseridas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996) que legitimou o ensino EAD nos diferentes níveis de ensino, conforme previsto em seu art. 80, ao incentivar a veiculação e o desenvolvimento de programas de ensino à distância e atribuir ao Poder Público tal função, além de descentralizar a competência para regulamentações sobre controle e avaliação, possibilitando novas regulamentações complementares e representando um marco para a expansão do Ensino à Distância (EAD).

Posteriormente, o Decreto nº 9.057/2017 regulamentado pelo art. 80 da LDB/1996, revogado pelo Decreto 12.456/2025, também representa um marco na flexibilização e expansão do ensino EAD ao estabelecer regras menos rígidas para o credenciamento e o recredenciamento das instituições de ensino, a exemplo da dispensa de autorização prévia do MEC para abrir novos polos de ensino (art. 16, §1º). Diferente da política atual, prevista no Decreto 12.456/2025, que define que a criação de novo polo depende do cumprimento dos requisitos estabelecidos pelo MEC (art. 13).

Para além da ampliação das matrículas e da oferta de cursos, as mudanças regulatórias ocorridas no ensino superior brasileiro criaram condições para a reestruturação do setor sob uma lógica empresarial, marcada pela concentração de instituições e pela intensificação de investimentos privados. Nesse sentido, Costa (2021, p. 06) observa que:

O número total de fusões e aquisições no ensino superior do setor privado brasileiro, de 2007 a 2013, chegou a 168 transações. Nessas negociações comerciais foram gastos cerca de R\$ 10,457 bilhões (sem correção monetária), o que envolveu mais de 2,1 milhões de matrículas, e o valor médio de R\$ 7.562,3 para cada uma delas. Os gastos com as aquisições e fusões no ensino superior do setor privado brasileiro cresceram aproximadamente 752,5%, de 2007 a 2013. Para as IES particulares, no geral, o faturamento aumentou 29,6%, quando passou de R\$ 24,7 bilhões, em 2011, para um valor estimado de R\$ 32,0 bilhões, em 2013.

Assim, verifica-se que o crescimento da modalidade EAD, no Brasil, antes de 2020, já era uma realidade. Contudo, teve crescimento exponencial após a pandemia de COVID-10 ultrapassando a modalidade presencial no final de 2019 e início de 2020. Conforme dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), durante os períodos de 2011 a 2021, observou-se um expressivo aumento do número de matrículas de cursos de graduação à distância, sobretudo no ano de 2021.



Fonte: Brasil, INEP, 2021, p. 20.

Quanto à pós-graduação, conforme dados obtidos do PNPG 2024-2028, observa-se que nos períodos de 2020 e 2021, houve um aumento de 288% da Pós-Graduação Lato Sensu EAD, enquanto a Pós-Graduação Stricto Sensu presencial sofreu uma queda significativa nos períodos de 2018 a 2021; isso reflete os impactos da COVID-19 no ensino superior. Fato é que a mudança exigiu uma reconfiguração das Instituições de Ensino e do trabalho docente e, consequentemente, o fortalecimento dos interesses neoliberais consolidando ainda mais a globalização mundial (Kallajian; Aquino, 2017). De tal modo,

o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo industrial, imerso numa nova organização do trabalho [...] onde sua eficiência e produtividade são objetivadas em índices; por outro lado, o professor é produtor das mercadorias “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento sócio-produtivo (Mancebo, 2007, p. 77).

Assim, de uma necessidade abriu-se margem ao fortalecimento de uma ideologia construída por uma classe dominante. Naomi Klein (2008) esclarece que as políticas neoliberais são implementadas em momentos oportunos, como uma resposta à crise. Um exemplo é a catástrofe com o furacão Katrina, usado como “doutrina do choque” para disseminar uma visão radical que não seria aceita em condições normais, avançando em projetos privados:

Na época em que o furacão Katrina varreu Nova Orleans, e os políticos republicanos, os *tink thanks* e os empreendedores imobiliários começaram a falar em “terrenos limpos” e oportunidades excepcionais, ficou claro que agora era esse o método preferencial para promover os objetivos das corporações: aproveitar os momentos de trauma coletivo e implementar uma engenharia social e econômica radical (...) É assim que a doutrina do choque funciona: o desastre original – o golpe, ataque terrorista, liquidez do mercado, guerra, tsunami, furacão – põe toda a população em estado de choque coletivo (Klein, 2008, p. 18, 26).

Assim também se aplica ao período pandêmico²⁰: a crise sanitária intensificou o uso dos meios digitais, quando se destacou o ensino emergencial remoto²¹. Embora o seu intuito inicial fosse evitar que o sistema educacional fosse paralisado, influenciou indiretamente no seu fortalecimento e na sua disseminação, integrando-se à realidade

20 A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como uma pandemia global em 11 de março de 2020. Em 5 de maio de 2023, a agência decretou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

21 O ensino remoto emergencial consiste: “os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina” (Souza, 2007, p. 111).

educacional hodierna e, conseqüentemente, ajustando-se aos anseios neoliberais. Isso porque, com a flexibilização das normas que regulamentam o ensino superior na modalidade EAD, as instituições privadas são beneficiadas em razão do baixo custo operacional com os espaços físicos, além de possibilitar uma quantidade maior de alunos matriculados.

LIMITES E CONTRADIÇÕES DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Uma das justificativas utilizadas para a expansão do ensino superior EAD pauta-se na democratização da educação, conforme se observa no Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG), um instrumento responsável por definir políticas públicas da pós-graduação *stricto sensu*, isto é, o mestrado e doutorado.

Desta maneira, percebe-se que o PNPG de 1975-1979 estabeleceu suas diretrizes focando no aperfeiçoamento da área com mais necessidade na época, qual seja Ciência e Tecnologia. Já o PNPG de 2011-2020 definiu suas propostas voltadas a (multi/inter) disciplinaridade do ensino e da redução das desigualdades regionais sob forte influência da lógica de desenvolvimento capitalista, uma vez que sua visão estava alinhada às demandas do mercado (Borges; Mamede; Avellar; Costa, 2023). Por outro lado, o PNPG 2024-2028 reduziu essa influência ao propor como missão “assegurar uma pós-graduação de qualidade, diversa, equitativa, inclusiva e conectada com as necessidades da sociedade” (Brasil, 2024, p. 89) com foco na equidade e na qualidade do ensino.

Todavia, é necessário pontuar que há uma linha tênue entre redução das desigualdades e a sua própria reprodução. Isso porque apenas a expansão do ensino EAD não gera por si só uma redução das demais falhas estruturais do sistema educacional; é preciso atentar também a outros fatores: sociais, econômicos e estruturais (Freitas, 2018).

É inquestionável a ligação da educação e da justiça social, que tem atuado como um importante instrumento para a redução das desigualdades. Conforme compreende Freire (1987), a educação é capaz de transformar o indivíduo e o espaço no qual ele está inserido. Libâneo (2010) acrescenta que a educação, compreendida como espaço de transformação, só é possível quando as barreiras colocadas pelo contexto cultural e socioeconômico dos alunos são reconhecidas.

Embora o ensino EAD tenha o intuito de reduzir as desigualdades regionais, quando não exige espaços físicos e ainda gera oportunidades para quem tem acesso, é preciso reconhecer que nem todos possuem acesso às tecnologias da informação e de comunicação (TICs), como computadores, notebooks, internet etc. Ademais, no contexto das instituições privadas, a democratização do acesso ao ensino superior permanece limitada pelas condições socioeconômicas dos estudantes, uma vez que a permanência nos cursos depende não apenas da capacidade de arcar com seus custos, mas também da possibilidade de compatibilizar estudo, trabalho e demais responsabilidades cotidianas.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada neste trabalho, conforme preconiza Gil (2008), classifica-se como uma análise exploratória, com o objetivo de proporcionar uma visão geral do tema abordado e, descritiva, com vista a aprofundar e elucidar as características do fenômeno analisado, tais como: globalização, neoliberalismo e Nova Gestão Pública, por meio de estudos doutrinários, legislação pertinente, artigos científicos, dissertações, teses e demais produções acadêmicas relacionadas aos processos de globalização, neoliberalismo e Nova Gestão Pública, visando à construção de uma compreensão crítica e aprofundada sobre o objeto de estudo.

Foram adotados os métodos históricos e comparativos, a fim de se obter uma melhor abordagem, sendo demonstrado, de maneira ampla, o assunto e a análise do fenômeno da NGP, bem como as influências da globalização e do neoliberalismo na estruturação da gestão educacional, atualmente.

Para cumprimento dos objetivos propostos, utilizou-se do método de abordagem dedutivo, com a técnica de pesquisa de revisão bibliográfica para análise da NGP e da globalização neoliberal, bem como suas influências na estruturação da educação e seus impactos no ensino superior, partindo de uma revisão da literatura científica que versa sobre o tema: artigos, periódicos e doutrinas jurídicas.

No âmbito da análise das regulamentações observou-se a LDB/1996, o Decreto nº 9.057/2017 e o nº 12.456/2025, a fim de se verificar o processo de flexibilização. Outrossim, o estudo realizou análise de dados secundários obtidos por meio do INEP e o PNPG, com a finalidade de verificar a expansão da modalidade de ensino EAD alinhados

à flexibilização das normas e avanços tecnológicos e, também, os impactos da Covid-19 nesse processo.

Para fundamentar o presente trabalho, foram consultadas obras dos autores Karl Marx, Luiz Carlos Freitas e Ricardo Antunes a fim de se compreender o tema proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, observa-se que a NGP, influenciada pelos efeitos da globalização neoliberal, impacta o sistema educacional brasileiro e, em especial, o ensino superior, para o qual será dado ênfase na presente pesquisa. Deste modo, fatores como os avanços tecnológicos, a flexibilização das normas que regulamentam a criação de novos polos e os contextos de crise contribuíram sobremaneira para a expansão da modalidade de ensino superior EAD, que beneficia o setor privado pela viabilidade econômica e operacional.

Nesse sentido, a adoção dos princípios que regem o setor privado, como eficiência, produtividade, desempenho e responsabilidade reforçam a lógica mercadológica e gerencial nas regulamentações que abordam o ensino superior na modalidade EAD e no direcionamento das políticas educacionais; a exemplo das flexibilizações regulatórias que facilitaram a criação de novos polos de ensino e das missões adotadas pelo PNPG.

Nota-se que um dos hodiernos argumentos que justifica a expansão da modalidade de ensino EAD, em especial no Ensino Superior, pauta-se na democratização do ensino por meio das ferramentas tecnológicas. Contudo, há uma linha tênue entre democratização do ensino e fortalecimento da desigualdade, uma vez que, de fato, essa modalidade de ensino contribui para a democratização do ensino ao chegar em lugares que antes não eram alcançados. Todavia, a oportunidade de acesso não isenta outros fatores que impedem este acesso, tais como: condições financeiras de arcar com os custos do curso e a quase impossibilidade de conciliar trabalho e estudo.

Desta maneira, só de as legislações e políticas hodiernas atenuarem as influências da globalização neoliberal, conforme se observa no Decreto 12.456/2025 e no PNPG 2024–2028, já se torna importante reforçar a visão de que a educação brasileira deve ser dirigida à luz da justiça social e por influências independentes que possam beneficiar não somente uma classe dominante, mas a coletividade. Deste modo, este modo de ver deve

ser reafirmado até sua concretização e compreendido como um instrumento de transformação social, de busca da equidade e da liberdade de expressão.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

BORGES, Luís Fabiano Farias; MAMEDE, Walner; AVELLAR, Sérgio O. C.; COSTA, Soraia de Queiroz. **Avaliação da pós-graduação stricto sensu no Brasil**: histórico, procedimentos e conceitos. Relatório Técnico DAV n. 7. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Ministério da Educação (MEC), 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2024–2028**. Versão preliminar para consulta pública. Brasília, DF: CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2024-2028-versao-preliminar.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em 10 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamento o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 30 jul. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura, vol. 3. São Paulo: Paz e terra. 1999.

COSTA, F. L. O. **Educação e mercado financeiro**: um estudo sobre a Anhanguera, Estácio e Kroton (2007- 2014). Roteiro, Joaçaba, v. 46, e23966, 2021. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.23966>.

COSTA, Natacha. G. da. **Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral**. In: MOLL, Jaqueline (coord.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso. 2012. p. 477-483.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1clTN2W1U1VX8GRmp9rxegVVQuA2p0_0s/view; acesso 07 ago. 2024, às 19h.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.
- KALLAJIAN, G. C; AQUINO, O. F. **Implicações da tecnologia digital no trabalho docente:** sua expressão na literatura científica atual. In: AQUINO, O. F; BORDOLANZA, A. M. E. Trabalho docente e práticas pedagógicas de formação: uma visão da pesquisa atual. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 209-240.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.
- MANCEBO, D. **Trabalho docente:** subjetividade, sobre implicação e prazer. Psicologia: Reflexão & Crítica, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/prc/a/VVVXXmfQT6GbF3sjRn4rJhs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100010>.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Sobre a educação, o ensino e o comunismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I, capítulo VI (inédito). 1. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.
- NEWMAN, J.; CLARKE, J. **Gerencialismo**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- PARANÁ, 2007. Atas. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2007. P. 110-114. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2014-II/listas/Rec%20didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202014-II.pdf>. Acesso em 25 jan. 2025.
- SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro De Pesquisa Em Educação, IV Jornada De Prática De Ensino, XIII Semana De Pedagogia Da UEM: “Infância E Práticas Educativas”.

NEOLIBERALISMO E GERENCIALISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO ZEMA (NOVO/MG) EM MINAS GERAIS

*Marina Esteves Andriotti*²²

*Giovanna Costa Silva*²³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar os impactos do neoliberalismo e do gerencialismo nas políticas educacionais propostas ou efetivadas pelo governo Zema (Novo/MG) em Minas Gerais, à luz de um arcabouço teórico-metodológico marxiano. Destaca-se como metodologia: 1) a discussão bibliográfica acerca do tema do neoliberalismo e da Nova Gestão Pública; 2) a análise de dados qualitativos sobre a recente agenda política do governador Romeu Zema —especialmente no que se refere ao campo da educação —, levantados a partir de reportagens veiculadas no portal Brasil de Fato - MG. Conclui-se que as reformas propostas pelo governador neoliberal promovem um processo de desmonte da educação mineira e de seu caráter público, bem como difusa o protagonismo do Estado na gestão educacional e privilegia os interesses do setor privado. Isto não ocorre, todavia, sem contradições, disputas e práticas de resistência social.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo; Gerencialismo; Educação; Reforma Educacional; Governo Zema; Minas Gerais.

NEOLIBERALISM AND GENERALISM IN THE EDUCATIONAL POLICIES OF THE ZEMA GOVERNMENT (NOVO/MG) IN MINAS GERAIS

ABSTRACT: This article aims to investigate the impacts of neoliberalism and managerialism on educational policies proposed or implemented by the Zema government (Novo/MG) in Minas Gerais, in the light of a Marxian theoretical-methodological framework. The following methodology stands out: 1) the bibliographical discussion on the topic of neoliberalism and New Public Management; 2) the analysis of qualitative data on governor Romeu Zema's recent political agenda —especially with regard to the field of education —, collected from reports published on the Brasil de Fato - MG portal. It is concluded that the reforms proposed by the neoliberal governor promote a process of dismantling Minas Gerais education and its public character, as well as diffuse the State's role in educational management and privilege the interests of the private sector. This does not occur, however, without contradictions, disputes and practices of social resistance.

KEYWORDS: Neoliberalism; Managerialism; Education; Educational Reform; Zema Government; Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

O advento do neoliberalismo ao final do século XX, bem como o aprofundamento hegemônico de suas práticas particulares por todo o globo até os dias atuais, marca uma

22 Mestranda em Ciências Sociais (PPGCS/UFU). Bolsista FAPEMIG. E-mail: esteves1998marina@gmail.com

23 Mestranda em Ciências Sociais (PPGCS/UFU). E-mail: yt315418@gmail.com

nova etapa das bases de acumulação capitalista. O projeto político-econômico neoliberal emergiu em resposta aos efeitos da crise estrutural eclodida na economia capitalista a partir da década de 1970, sob o discurso ideológico que propõe a liberação das forças reguladoras do mercado e a intervenção mínima do Estado na economia. Todavia, na prática, o Estado neoliberal não é generalizadamente enxugado, mas reconfigurado para servir aos interesses do livre mercado e legitimar novas formas de produção de valor (Harvey, 2011).

Nesse contexto, o gerencialismo, também denominado Nova Gestão Pública (NGP), aparece como um dos pilares ideológico-operacionais do Estado neoliberal: transplanta um conjunto de técnicas e práticas empresariais para o setor público e reproduz a lógica gerencial nas instituições estatais — baseada em metas, desempenho, controle e concorrência — como solução técnica para a eficiência dos serviços públicos (Newman; Clarke, 2012).

No campo educacional, tais transformações assumem particular relevância, na medida que a educação pública é constantemente submetida a processos de mercantilização, privatização, terceirização e reorganização gerencial, afetando não apenas sua gestão, mas suas práticas pedagógicas e a manutenção das escolas públicas. Desse modo, temos como objetivo analisar, à luz do materialismo histórico-dialético, as transformações na educação pública em Minas Gerais, discutindo a materialização das reformas neoliberais e gerencialistas nas políticas do governo Zema (Novo/MG), seus impactos sobre o caráter público da educação e as formas de resistência social que delas emergem.

Estabelecemos a discussão em duas partes. Primeiro, retomamos a análise marxiana do neoliberalismo e do gerencialismo como expressão da atual etapa do capitalismo e seus impactos na educação, a partir do referencial teórico composto por Marx (2015); Antunes (2009); Harvey (2011); Freitas (2016); Newman e Clarke (2012). Em seguida, examinamos algumas das recentes políticas de reforma educacional implementadas ou propostas pelo governo de Romeu Zema no Estado de Minas Gerais. A metodologia utilizada consiste na análise e discussão de dados qualitativos sobre a recente agenda política do governador no que diz respeito ao campo educacional, levantados a partir de um conjunto de reportagens publicadas pelo portal Brasil de Fato -

MG, à luz da bibliografia anteriormente escrutinada. As matérias, redigidas por colunistas e acadêmicos proeminentes no campo da educação, já se colocam, em si mesmas, como produções jornalísticas de caráter crítico em relação às políticas educacionais implementadas pelo governo Zema. Esse jornal, de atuação independente e sem fins lucrativos, é um valioso meio de expressão política popular, visto que dialoga amplamente com as comunidades escolares, sindicatos, parlamentares mineiros, dentre outros atores. A partir da leitura e interpretação dos dados contidos nesse material, buscamos evidenciar como tais políticas expressam a lógica neoliberal e gerencialista, bem como evidenciam suas contradições, os impactos sobre a educação pública de Minas Gerais e as formas de resistência que emergem nesse contexto.

NEOLIBERALISMO E GERENCIALISMO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL

As crises do capital são parte intrínseca às contradições internas do capitalismo e não se destacam somente por seu caráter indissociável ao modo de produção capitalista, mas emergem histórica e dialeticamente como elemento fundamental do capital, de recriação das condições adequadas para um novo circuito de crescimento da produção de valor, em uma fase ou etapa subsequente ao próprio processo de crise (Marx, 2015).

Essa abstração, proficientemente elaborada por Karl Marx ao longo de toda a discussão teórico-metodológica d’*O Capital* — e que ganha destaque analítico sobretudo no capítulo intitulado *A lei geral da acumulação capitalista* (Marx, 2015) — justifica a expressão concreta do processo de eclosão de consecutivas crises “estagflacionárias” nas economias capitalistas ao redor do globo ao final do século XX — contexto no qual a crise do modo de produção capitalista alcançou uma dimensão *estrutural* marcada pela tendência decrescente da taxa de lucro²⁴ —, bem como explica o advento do neoliberalismo como reação imediata a essas instabilidades.

Dentre os traços mais evidentes do processo de crise estrutural do capital a partir da década de 1970, salientam-se: o desmonte do modelo de acumulação taylorista/fordista devido à sua incapacidade de reagir à crescente retração do consumo em resposta ao

24 Para melhor compreensão da tendência decrescente da taxa de lucro, ver: Marx (2015).

desemprego estrutural; a queda da taxa de lucro tensionada pela substituição em massa do trabalho vivo por capital tecnológico na indústria; a sobreposição do capital financeiro aos capitais produtivos; o esfacelamento da proteção social e dos mecanismos de funcionamento do “Welfare State”, entre outros²⁵. Em resposta ao cenário catastrófico na economia global, “iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo” (Antunes, 2009, p. 33).

Enquanto projeto político-econômico de restabelecimento das condições de acumulação capitalista, o neoliberalismo ascendeu nas práticas de Estado fortemente embasado no discurso ideológico de que “o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (Harvey, 2011, p. 12). A priori, materializou-se a partir de políticas governamentais advindas de dirigentes políticos como Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Volcker e Reagan, nos Estados Unidos, disseminando-se posteriormente como modelo político-econômico hegemônico do capitalismo (Harvey, 2011), entre recuos e avanços e variáveis espaciais.

É um equívoco, todavia, compreender o neoliberalismo como um mero recurso pontual de gestão econômica manipulado por chefes de Estado, ao final do século passado, para conter as consecutivas crises nas economias capitalistas e promover crescimento econômico. Nesse sentido, David Harvey é conciso ao argumentar que, para muito além de um instrumento *situacional* de gestão econômica, o neoliberalismo crava uma nova etapa do capitalismo que estabelece, por sua vez, novas bases de acumulação do capital (Harvey, 2011), institucionalizando-se e ampliando o domínio do mercado para setores antes não submetidos à acumulação capitalista.

Se o neoliberalismo se propaga na dimensão de uma nova etapa do modo de produção capitalista e contamina as mais variadas práticas de Estado e discursos institucionais por todo o globo, ele o faz hibridizando-se a modelos político-econômicos nacionais, regionais e locais pré-existentes, sob formas específicas conforme a história, a estrutura produtiva, o papel do Estado e as relações de classe em cada contexto, e jamais

25 Para melhor compreensão das dimensões da crise estrutural do capital, ver: Antunes (2009).

isento de contradições e disputas sociais, de modo que qualquer tentativa de extrair um modelo geral do neoliberalismo encontra empecilhos substanciais que a impedem de reduzi-lo a um tipo uniforme.

Há, entretanto, um fio-condutor entre todas essas formas que nos auxilia a identificar a dimensão do neoliberalismo. Enfatizamos, anteriormente, que a ideologia neoliberal se debruça na proposta da liberação das forças reguladoras do mercado e da mínima intervenção do Estado na economia. Todavia, na prática, o Estado neoliberal não se caracteriza por um enxugamento generalizado do aparelho de Estado e suas instituições particulares, senão por um enxugamento da proteção social e dos serviços públicos, enquanto mantém-se ampliado e forte no âmbito de gerenciamento dos interesses do mercado e da iniciativa privada (Harvey, 2011). Não se trata, pois, de um Estado mínimo, mas de um Estado reconfigurado para servir à livre-concorrência e à expansão das frentes capitalistas de produção de valor.

Podemos elencar diversas práticas institucionais e políticas concretas particulares do processo de neoliberalização da esfera pública, tais como a precarização, a flexibilização e a desqualificação do trabalho; a privatização de empresas e instituições estatais, bem como a expansão de parcerias público-privadas e gestão empresarial do setor público; a austeridade fiscal e a supervalorização dos sistemas financeiros; a desregulação da indústria; a expansão do setor de serviços, acompanhada pela transformação de direitos sociais em serviços mercantilizados etc.

No contexto de neoliberalização da esfera pública, o gerencialismo, também denominado Nova Gestão Pública (NGP), aparece como um dos pilares operacionais do Estado neoliberal, na medida que desencadeia um conjunto de transformações culturais, políticas e organizacionais que objetiva reconfigurar o funcionamento do setor público (Newman; Clarke, 2012). Pode ser compreendido como a adesão do Estado a um conjunto de técnicas administrativas oriundas do setor privado, mas mais que isso, o gerencialismo se estabelece como uma formação ideológica responsável por traduzir o “ethos” empresarial para o interior do Estado, subordinando a ação pública a critérios de eficiência, desempenho, competitividade e racionalidade econômico-contábil (Newman; Clarke, 2012).

Sob a lógica gerencialista, mesmo quando não há privatização formal dos serviços, exige-se que estes passem a operar “como se” estivessem inseridos em mercados competitivos, visando deslocar valores historicamente associados ao Estado protecionista — como universalidade, equidade e justiça social — para métricas de custo-benefício e resultados mensuráveis. Desse modo, o gerencialismo promove a dispersão do poder do Estado, por meio da ampliação de parcerias público-privadas, terceirizações, privatizações, externalizações e novos arranjos organizacionais que, simultaneamente, estendem o alcance do Estado sobre a sociedade civil via agentes não estatais (empresas), o que aprofunda a mercantilização dos serviços públicos (Newman; Clarke, 2012).

Posto que as crises cumprem, no interior do capitalismo, a função dialética de recriar as condições para um novo ciclo de produção de valor; o gerencialismo — enquanto transformação ideológica dos mecanismos de funcionamento do Estado, sob escopo da vigente etapa neoliberal do modo de produção capitalista — opera como um dos instrumentos de recomposição da acumulação de capital, bem como um conjunto de contratendências à queda da taxa de lucro. No movimento de subordinar a ação estatal a critérios de eficiência, produtividade e concorrência, a NGP converte o setor público em espaço funcional de extração de valor, contribui para a redução indireta do custo da força de trabalho, para a mercantilização de direitos sociais e para a internalização, pelos próprios trabalhadores e gestores públicos, das exigências de desempenho impostas pelo mercado.

No Brasil, a princípio, as primeiras entidades estatais a sofrerem sujeição à privatização e à terceirização foram as empresas e serviços de transporte, telefonia, energia, água, saneamento, extração de recursos naturais etc., sob o corolário de que o Estado deveria ocupar-se apenas com suas questões particulares, tais como a saúde e a educação. Com o aprofundamento dos discursos e políticas neoliberais, estas áreas, antes atribuídas à função estatal, também foram submetidas a processos nefastos de privatização e terceirização e tomadas como mercadoria (Freitas, 2016).

No campo educacional, esse movimento se traduz em uma ofensiva sistemática voltada a deslocar a educação do âmbito do Estado, abrindo espaço para a atuação direta da iniciativa privada por meio de reformas legislativas impulsionadas pelos “reformadores empresariais da educação”, processo que, contudo, não se efetiva sem

resistências e lutas protagonizadas por professores, estudantes e parlamentares de oposição (Freitas, 2016). Ancorada em uma “fé cega” na eficiência do setor privado, essas políticas reformistas disputam não somente a gestão escolar, mas o próprio processo formativo da juventude, redefinindo objetivos, métodos e conteúdos educacionais em conformidade com as exigências do aparato capitalista (Freitas, 2016).

Devido à notória dimensão espacial do Brasil, os fenômenos descritos se reproduzem de maneira diversa e engendrada às múltiplas culturas políticas regionais e locais, revelando que as práticas neoliberais e gerencialistas penetram heterogeneamente o território brasileiro, manifestando-se de maneiras particulares em arranjos político-institucionais que variam de região para região.

Nos últimos anos, o governo do estado de Minas Gerais, sob administração do governador estadual Romeu Zema (Novo/MG), tem ganhado notoriedade no que se refere aos sucessivos trâmites de desmonte da educação pública mineira: processos que visam alocar a gestão estatal da educação para o domínio do setor privado. Nesse sentido, a agenda política educacional de Zema, com forte teor neoliberal e gerencialista, visa contaminar as práticas de gestão pública de Minas Gerais — especialmente aquelas inseridas no campo da educação —, sob técnicas e princípios próprios da gestão empresarial, a partir de propostas políticas entreguistas que ameaçam a educação mineira, conforme discutiremos com maior profundidade no tópico seguinte.

GOVERNO ZEMA: PROPOSTAS NEOLIBERAIS PARA O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MG

Romeu Zema (Novo/MG) foi eleito governador de Minas Gerais pela primeira vez no ano de 2018. Destacou-se como o primeiro candidato do Partido Novo a conquistar o cargo e, assim, tornou-se uma das grandes “vitrines políticas” do partido. A vitória de Zema foi pautada numa onda de discursos antipolíticos, a qual sempre foi ferrenho defensor: sua proposta era empreender uma reforma no modo de governar o Estado mineiro por meio de um modelo de gestão empresarial, alegada urgência, devido à “profunda ineficiência” do Estado de Minas Gerais em administrar os bens públicos. Em 2022 foi reeleito ao mesmo cargo.

As campanhas políticas de Zema expressavam fortemente a ideologia neoliberal, a desconfiança e a descredibilização da gestão pública; em contrapartida, a gestão privada era exaltada e apresentada como solução para os problemas financeiros do Estado. O perfil do governador²⁶, disponibilizado no portal oficial do governo estadual, destaca a carreira profissional de Zema e exalta o discurso meritocrático ao enfatizar que o governador mineiro “trabalha desde os 11 anos de idade”. O fato de Romeu Zema ser um dos grandes herdeiros da burguesia brasileira não recebe destaque: bisneto do empresário Domingos Zema, herdou um impressionante conjunto empresarial de Minas Gerais, Grupo Zema, assumindo com enorme prestígio sua administração em 1991. Em ambos os mandatos, Zema se propôs a “levar sua experiência de gestor na iniciativa privada” para o Estado mineiro, de modo que seu tipo de governo busca (re)produzir a lógica gerencialista no interior do aparelho de Estado de Minas Gerais, na medida que o enquadra no modelo de dirigente político denominado “reformador empresarial” (Freitas, 2016).

Desde que ascendeu ao governo de Minas Gerais, o dirigente político constrói a imagem de um administrador eficiente, um empresário disposto a transferir para o setor público a lógica do mercado, dos números e do lucro. No entanto, por trás da retórica da austeridade e do suposto rigor técnico, emerge em suas medidas um projeto de ataque ao Estado, cuja agenda de políticas de cunho neoliberal, como as privatizações, coloca em risco direitos sociais, postos de trabalho e o controle público sobre patrimônios e serviços públicos importantes, como a saúde e a educação.²⁷

Minas Gerais nunca implementou plenamente o Regime de Recuperação Fiscal (RRF), programa federal que estabelece regras de ajuste fiscal para estados em dificuldades financeiras. Apesar da rejeição legislativa e da resistência social, Zema adota na prática a lógica do RRF, cortando despesas, engessando serviços públicos e apresentando privatizações como “inevitáveis”, sustentando o discurso de um “Estado quebrado” para justificar a transferência do patrimônio público ao setor privado e a construção de uma gestão pautada na lógica de mercado.

26 Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/ckeditorassets/attachments/18483/perfilromeuземав.pdf>. Acesso em 16 dez. 2025.

27 Ver matéria de Souza (2025). Todas as reportagens utilizadas estão referenciadas no final do texto.

Paralelamente ao desmonte do patrimônio público, o atual governador reformista enfraquece especialmente a educação pública em Minas Gerais, situação evidenciada pelo aumento de contratações temporárias no magistério em detrimento de concursos públicos.²⁸ A estratégia faz parte de uma lógica de sucateamento das entidades estatais para a privatização, terceirização e parcerias público-privadas, alinhadas a um projeto de Estado que ameaça transformar a educação mineira em mercadoria. Nesses processos, “os recursos públicos, em tese destinados à melhoria da escola pública, migram, portanto, para o setor público na forma de pagamento da gestão terceirizada” (Freitas, 2016, p. 142), comprometendo a autonomia das instituições escolares e seus profissionais, bem como privilegiando a introdução de dispositivos e técnicas gerencialistas no campo da educação (Freitas, 2016), de modo a facilitar a produção e extração de valor nos serviços públicos do estado de Minas Gerais.

Sob a gestão de Rossieli Soares na Secretaria Estadual da Educação de MG (SEE/MG), o governo Zema implementa medidas que comprometem a qualidade da educação pública, a saber: a aprovação forçada de estudantes, a repetição sistemática de avaliações até obtenção de resultados desejados, o uso massivo de provas on-line e alterações administrativas no fluxo escolar.²⁹ O Sind-UTE/MG denunciou, em dezembro de 2025, que as medidas da SEE/MG, sob Rossieli Soares, visam inflar artificialmente indicadores escolares como estratégia de “marketing político”, em vez de promover melhorias qualitativas na aprendizagem.

Tais práticas refletem um padrão mais amplo de desmonte da educação pública nas políticas de Romeu Zema, caracterizadas pelo arrocho salarial, descumprimento do piso nacional do magistério, precarização das condições de trabalho, fechamento de turmas, tentativa de municipalização e terceirização das escolas estaduais, além da privatização da gestão escolar via “Projeto Somar” e da implementação de escolas cívico-militares.³⁰ Nesse sentido, a reprodução do gerencialismo nas medidas políticas em Minas Gerais caminha para transformar a escola pública em uma “empresa”, voltada a indicadores numéricos, metas e resultados frequentemente artificiais (Freitas, 2016). A ênfase em decisões verticais, avaliações externas e métricas reduz a escola a uma

28 Ver matéria de Souza (2025).

29 Ver matéria de Oliveira Silva e Faria Filho (2025).

30 Ver matéria de Oliveira Silva e Faria Filho (2025).

produtora de resultados, desqualificando professores e mercantilizando a formação educacional dos estudantes (Newman; Clarke, 2012).

Dentre os recorrentes ataques de Zema à educação pública mineira, uma pauta política recente se destaca pelo seu conteúdo fortemente simbólico: a proposta de federalização ou venda da Escola Estadual Governador Milton Campos, em Belo Horizonte. Tal empreendimento gerou preocupação entre educadores, estudantes e parlamentares, uma vez que o governo Zema propôs transferi-la à União como parte do Programa de Pleno Pagamento das Dívidas dos Estados (Propag), que vincula o abatimento da dívida à entrega de bens públicos, novamente sob a justificativa de uma dívida pública insustentável derivada da ineficiência da gestão estatal. Se a União não tomasse posse do prédio histórico, este poderia ser vendido no mercado, com a receita destinada a reduzir a dívida estadual.³¹

Durante as investidas de viés expressamente neoliberal, Zema apresentou à Secretaria do Tesouro Nacional uma lista de bens e recursos avaliados em R\$ 96 bilhões para adesão ao Propag, valor quase três vezes superior ao mínimo de cerca de R\$ 36 bilhões exigido para garantir o abatimento de 20% da dívida estadual estimada em R\$ 181 bilhões. A lista incluía diversos ativos públicos que podem ser federalizados ou vendidos: escolas, universidades, prédios da Emater e patrimônios culturais, dentre eles o referido Colégio Estadual Central.³²

A deputada Beatriz Cerqueira (PT) foi explicitamente crítica ao projeto, ressaltando que este privilegia interesses privados, permitindo ao mercado acesso a imóveis públicos que, em condições normais, estariam protegidos por legislação específica.³³ Durante manifestação pública na Assembleia Legislativa, a comunidade escolar do Colégio Estadual Central demonstrou indignação com a proposta de venda ou federalização da escola, destacando seu valor histórico, cultural e educacional na localidade. Técnicos, professores e alunos enfatizaram se tratar da primeira escola pública de Minas Gerais, símbolo da educação estadual. Sua proposta de venda, para além de desvalorizar o patrimônio público, ataca simbolicamente a memória e a trajetória

31 Ver matéria de Wilker (2025b).

32 Ver matéria de Wilker (2025b).

33 Ver matéria de Wilker (2025b).

educacional do Estado mineiro e demonstra o desrespeito de Zema para com a educação pública e gratuita em Minas Gerais.

O entreguismo dos serviços e entidades públicas ao setor privado é o objetivo final dos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2016). Todavia, nesse caso específico, mesmo que o prédio escolar não seja vendido para o mercado privado, a federalização não preserva a escola, mas apenas o imóvel. Assim, o Sind-UTE/MG classifica a proposta de Zema como um desmonte governamental que resultaria em despejo ou desalojamento de trabalhadores e estudantes de um espaço histórico, criando incertezas e comprometendo o funcionamento pedagógico da instituição.³⁴ Embora os objetivos da proposta se direcionem unicamente para questões de administração político-econômica,

[...] é na micropolítica, ou seja, na tradução da política macro para o dia a dia da escola, em sua implementação local, que os problemas se e convertem-se multiplicam em um terreno onde as “relações locais” contam. A “escola é uma relação”, e não apenas um prédio habitado por agentes educativos comandados por um “gestor eficaz” (Freitas, 2016).

O presidente da União Colegial de Minas Gerais (UCMG), Leonardo Evangelista, afirma que a exclusão do Colégio Estadual Central da lista do Propag é resultado da forte mobilização estudantil contra as políticas de sucateamento do governo Zema, destacando a resistência dos estudantes na defesa de uma escola histórica e representativa de Minas Gerais. Em 3 de novembro, uma visita da Comissão de Educação da ALMG reuniu a comunidade escolar para debater os impactos do projeto, consolidando a articulação de emendas que retiraram imóveis estratégicos do pacote. A Comissão de Administração Pública da Assembleia Legislativa incorporou a exclusão do Colégio Estadual Central ao novo texto do Projeto de Lei 3.733/2025, que seguiu para votação preliminar em 1º turno no plenário da ALMG.³⁵

A atuação política da comunidade escolar, dos movimentos sociais, sindicatos e parlamentares da oposição foi de extrema importância para a criação de frentes de resistência aos ataques de Zema à educação mineira e, em específico, ao patrimônio em questão. Isto porque, em 9 de dezembro de 2025, estudantes, professores e parlamentares conquistaram relevante vitória: a Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG)

34 Ver matéria de Wilker (2025b).

35 Ver matéria de Wilker (2025a).

retirou o Colégio Estadual Central da lista de bens públicos que poderiam ser vendidos ou transferidos à União no âmbito do Propag, bem como outros imóveis públicos históricos, como o Palácio das Artes.³⁶

A resistência no campo de disputas políticas e ideológicas, especialmente em contextos de empreendimentos neoliberais e gerencialistas, é essencial para mitigar as consequências nefastas das reformas educacionais. Olhar para as contradições dos fenômenos sociais, a fim de compreendê-los em sua totalidade, nos instrumentaliza a enxergar as disputas e tensões entre diferentes ideologias em jogo por trás do avanço neoliberal e de suas respectivas frentes de enfrentamento, de modo que “o crescimento dessas propostas e o seu alinhamento midiático nos fazem prever que elas somente serão afastadas pela prática, pela luta de estudantes, professores e pais” (Freitas, 2016, p. 140), bem como de movimentos sociais e dirigentes políticos da oposição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as propostas de reforma educacional pelo governo Zema, concluímos que suas políticas, enraizadas na ideologia neoliberal, se direcionam para um processo de desmonte da educação pública em Minas Gerais, a saber: pela submissão dos processos de ensino e aprendizagem a testes e avaliação de indicadores numéricos; a precarização do trabalho docente e institucional, com maior pressão por “resultados” em detrimento de práticas pedagógicas de qualidade; a ocultação de desigualdades estruturais por meio de dados inflados ou manipulados; a redução da escola à lógica de mercadoria; a erosão da democracia escolar por meio de decisões centralizadas que excluem a participação da comunidade educativa e a entrega de escolas públicas ao setor privado por meio de privatizações, terceirizações ou venda.

As políticas educacionais empreendidas pelo governo Zema e descritas neste artigo não são isoladas do contexto político-econômico mais amplo que configura a atual etapa do modo de produção capitalista e, portanto, se inserem regional e localmente como produtos particulares das novas bases neoliberais e gerencialistas de recomposição da acumulação do capital, evidenciadas a nível macroestrutural. Por sua vez, os episódios de

36 Ver matéria de Wilker (2025a).

resistência popular demonstram que esses processos são permeados por conflitos internos, revelando a educação como um território privilegiado de disputa política, ideológica e social. Assim, a experiência política mineira recente confirma o crítico avanço do neoliberalismo e do gerencialismo no campo da educação a nível local e, na mesma medida, evidencia seu conteúdo contraditório, particular, instável e dialeticamente tensionado pelas lutas coletivas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Três teses sobre as Reformas Empresariais da Educação**: perdendo a ingenuidade. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016. Disponível: scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?format=pdf&lang=pt

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 2. ed. São Paulo: Edição Loyola, 2011.

MARX, Karl. **O Capital – Livro 1**: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. Coleção Marx e Engels. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. **Gerencialismo**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt

OLIVEIRA SILVA, Cássio José de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Novas faces do desmonte da educação mineira pelo governo Zema**. Brasil de Fato MG, 11 dez. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/cidade-das-letras-literatura-e-educacao/2025/12/11/novas-faces-do-desmonte-da-educacao-mineira-pelo-governo-zema/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

SOUZA, Adriana. **Zema e o roteiro neocolonial das privatizações**. Brasil de Fato MG, 27 out. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/colunista/adriana-souza/2025/10/27/zema-e-o-roteiro-neocolonial-das-privatizacoes/#>. Acesso em: 16 dez. 2025.

WILKER, Lucas. **ALMG retira Estadual Central de lista de venda de imóveis; estudantes e educadores comemoram**. Brasil de Fato MG, 10 dez. 2025a. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/12/10/almg-retira-estadual-central-de-lista-de-venda-de-imoveis-estudantes-e-educadores-comemoram/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

WILKER, Lucas. **Governo Zema ameaça Estadual Central, ao incluir escola em plano de federalização de imóveis**. Brasil de Fato MG, 13 nov. 2025b. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/11/13/governo-zema-ameaca-estadual-central-ao-incluir-escola-em-plano-de-federalizacao-de-imoveis/>. Acesso em: 16 dez. 2025.

EIXO III

ESTADO, NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS



**NEOLIBERALISMO E PERFORMATIVIDADE NA DOCÊNCIA:
PRECARIZAÇÃO, CONTROLE E DESIGUALDADES NO TRABALHO
DOCENTE**

Mariana Sampaio Attuch³⁷

Sofia Xavier Pereira³⁸

RESUMO: O artigo contextualiza a prática docente na conjuntura neoliberal, investigando as formas em que essa economia política atravessa a educação e a docência. Para além de ações na esfera econômica, explora-se os impactos dos valores neoliberais (Dardot; Laval, 2016) na remodelação das instituições de ensino, que passam a inclinar-se em direção às exigências do mercado capitalista, em diálogo com Frigotto (2006; 2010), que estuda a relação entre a educação e a circunstância política em destaque. Além disso, por intermédio da obra de Ball (2005), o texto analisa a questão da performatividade e do gerencialismo, que integram essas novas dinâmicas de trabalho e configuram novos parâmetros a serem seguidos pelos profissionais da docência. Para enriquecer a reflexão, inclui-se um recorte de gênero fundamentado nas autoras Hirata e Kergoat (1994), ao abordar as questões que atravessam as trabalhadoras mulheres no contexto do trabalho docente, em diálogo com as opressões de classe e com enfoque às maneiras desiguais nas quais a racionalidade neoliberal recai sobre essas profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Neoliberalismo; Trabalho; Performance; Gênero.

**NEOLIBERALISM AND PERFORMATIVITY IN TEACHING:
PRECARIZATION, CONTROL AND INEQUALITIES IN TEACHING WORK**

ABSTRACT: The article contextualizes teaching practice in the neoliberal situation, investigating the ways in which this political economy permeates education and teaching. In addition to actions in the economic sphere, the impacts of neoliberal values (Dardot; Laval, 2016) are explored in the remodeling of educational institutions, which begin to lean towards the demands of the capitalist market, in dialogue with Frigotto (2006; 2010), who studies the relationship between education and the political circumstance in question. Furthermore, through the work of Ball (2005), the text analyzes the issue of performativity and managerialism, which integrate these new work dynamics and configure new parameters to be followed by teaching professionals. To enrich the reflection, a gender perspective is included based on the authors Hirata and Kergoat (1994), when addressing the issues that affect female workers in the context of teaching work, in dialogue with class oppression and focusing on the unequal ways in which neoliberal rationality affects these professionals.

KEYWORDS: Teaching; Neoliberalism; Work; Performance; Gender.

37 Mestrado em Ciências Sociais na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: marianasampatt@gmail.com

38 Mestrado em Ciências Sociais na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: sofiaxavipere@gmail.com

INTRODUÇÃO

As transformações recentes nas relações de trabalho devem ser compreendidas à luz da consolidação da economia política neoliberal, que, para além de um conjunto de políticas econômicas, constitui uma racionalidade que reorganiza instituições, práticas sociais e formas de subjetivação. Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo opera como uma “nova razão do mundo”, orientando os indivíduos a se comportarem como empreendedores de si mesmos, internalizando valores como concorrência, desempenho e responsabilização individual. No campo do trabalho, essa racionalidade se traduz na flexibilização de direitos, na intensificação das exigências laborais e na crescente incorporação de critérios mercantis em esferas historicamente organizadas por lógicas não econômicas, como a educação.

Nesse contexto, o trabalho docente passa a ser profundamente atravessado por dispositivos de controle e avaliação que reconfiguram o sentido da prática educativa. Como demonstra Gaudêncio Frigotto (2006; 2010), a educação, sob a hegemonia neoliberal, tende a ser reduzida a um instrumento de formação de capital humano, orientada por uma lógica produtivista e utilitária. Essa perspectiva desloca a centralidade da formação humana, crítica e emancipadora, submetendo a escola às demandas do mercado de trabalho e às necessidades de reprodução do sistema capitalista. Para o autor, a chamada “produtividade” da escola não diz respeito à emancipação social, mas à sua funcionalidade na manutenção das desigualdades de classe.

À vista disso, o presente artigo tem como objeto as relações de trabalho docente no contexto da economia política neoliberal, partindo da compreensão de que a docência, enquanto trabalho socialmente situado, é reorganizada a partir de parâmetros empresariais e gerenciais. Nesse processo, ganha destaque a noção de performatividade, desenvolvida por Stephen J. Ball (2005), que a define como uma tecnologia de regulação baseada em julgamentos, comparações e demonstrações públicas de desempenho. Entende-se que a performatividade atua como um mecanismo central de controle do trabalho docente, ao subordinar a prática pedagógica à necessidade constante de mensuração, visibilidade e comprovação de resultados, produzindo efeitos diretos sobre a autonomia profissional, a ética do trabalho e as subjetividades docentes.

O objetivo central do artigo é discutir como a exigência da performatividade, característica da racionalidade neoliberal, se manifesta no trabalho docente, analisando seus impactos sobre a organização do trabalho e sobre o profissionalismo docente. De modo mais específico, busca-se compreender como essas exigências recaem de forma mais intensa sobre as mulheres docentes, considerando a persistência da divisão sexual do trabalho e a sobreposição entre trabalho remunerado e trabalho doméstico e de cuidado. Parte-se da hipótese de que o neoliberalismo intensifica as exigências laborais impostas às trabalhadoras mulheres, aprofundando desigualdades historicamente construídas no interior da classe trabalhadora.

Para sustentar essa análise, o artigo dialoga com perspectivas da sociologia do trabalho (Marx; Engels, 2008; Marx, 2003) e dos estudos de gênero, especialmente com as contribuições de Helena Hirata e Danièle Kergoat (1994), que demonstram que a classe trabalhadora não é homogênea, sendo atravessada por relações sociais de sexo que produzem hierarquias e desigualdades específicas. As autoras evidenciam que a divisão sexual do trabalho atribui às mulheres a responsabilidade predominante pelo trabalho reprodutivo e de cuidado, o que impacta diretamente suas condições de inserção e permanência no mercado de trabalho. No caso da docência, essas desigualdades se expressam na dupla jornada de trabalho, na desvalorização salarial e na naturalização do cuidado como vocação feminina.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de compreender em quais instâncias o trabalho docente se transforma para se adequar às exigências mercantis, evidenciando como a performatividade, enquanto dispositivo neoliberal, intensifica a exploração do trabalho e produz novas formas de precarização, especialmente para as mulheres docentes. Ao articular as críticas de Frigotto (2006; 2010) à mercantilização da educação, a análise de Ball (2005) sobre gerencialismo e performatividade e as reflexões de Hirata e Kergoat (1994) sobre divisão sexual do trabalho, o artigo busca contribuir para uma compreensão crítica das relações entre neoliberalismo, trabalho docente e desigualdades de gênero.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma revisão bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da sociologia do trabalho, da sociologia da educação e dos estudos feministas. Essa abordagem permite analisar as

transformações estruturais e simbólicas do trabalho docente no neoliberalismo, destacando seus efeitos sobre as condições de trabalho, as subjetividades profissionais e a reprodução das desigualdades sociais.

O TRABALHO NO NEOLIBERALISMO

Enquanto economia política fundamentada em princípios como a inviolabilidade da propriedade privada, o livre comércio, a redução de políticas estatais, a abertura econômica para empresas transnacionais, a redução de gastos públicos e o estímulo à concorrência, o neoliberalismo transforma as relações de trabalho e cria, de certa forma, novas categorias a serem analisadas - e problematizadas - do ponto de vista social. Diante disso, investiga-se algumas dessas mudanças, com enfoque no trabalho docente e como este é afetado pelas demandas do neoliberalismo e atravessado pelos seus valores, que atualmente, integram a educação.

Dos vários impactos do neoliberalismo na vida social, destacam-se a flexibilização de leis trabalhistas e a redução da ação estatal na garantia dos direitos sociais. A respeito da primeira, percebe-se um crescente discurso do trabalho independente, que é popularizado enquanto modalidade na qual o trabalhador é seu próprio patrão. Essa narrativa esconde diversas relações de poder que estão envolvidas nessa forma de trabalho, como no caso do trabalho plataformizado, por exemplo, o controle algorítmico e as normas estabelecidas pelos aplicativos, também controlados por empresas, que definem o que devem seguir os empregados, configurando uma relação hierarquizada em relação ao trabalhador. Além disso, esse pensamento é problemático na medida em que, no Brasil, o trabalho informal cresce continuamente, e, por ser uma configuração de trabalho sem registros formais, dificulta a garantia dos direitos trabalhistas.

Diante disso, a flexibilização das leis trabalhistas também aparece enquanto consequência do discurso neoliberal, que prioriza o estímulo à negociação entre empregadores e empregados, como meio de estabelecer as normas a serem seguidas no trabalho. Portanto, os interesses da classe proprietária dificilmente se alinham aos interesses da classe trabalhadora, cujo trabalho explorado alimenta a acumulação de lucros da classe dominante (Marx; Engels, 2008; Marx, 2003). Sendo assim, os direitos

trabalhistas são fundamentais para a proteção dos trabalhadores e, ao serem negligenciados, abrem-se brechas para a precarização do trabalho e do trabalhador.

Além disso, o neoliberalismo produz impactos não só no mundo do trabalho, já que a educação brasileira tem sido alvo de um processo de mercantilização que transforma a relação com que estudantes, docentes e demais agentes envolvidos no campo educacional desenvolvem com o processo de ensino-aprendizagem. Na obra *Educação e a Crise do Capitalismo Real* (2010), o filósofo e pedagogo brasileiro, Gaudêncio Frigotto, questiona essa perspectiva reducionista da escola enquanto formação de trabalhadores e preparação para o mercado de trabalho, sob uma lógica produtivista. O autor remete essa questão à ascensão dos valores neoliberais, que atingem as diversas instituições sociais e as remodelam, orientando-as a favor dos juízos neoliberais. À vista disso, o Estado neoliberal contamina a educação com as necessidades do mercado, o que se opõe à essência das diversas abordagens educacionais emancipadoras, humanizadoras e libertadoras.

Para além de uma educação que se torna mercadoria, alguns outros valores neoliberais permeiam o âmbito escolar, como por exemplo o incentivo da individualização e da concorrência de produtos - que nesse caso, são os estudantes. Por esse motivo, a cooperação e a coletividade são cada vez mais negligenciadas, o que se contrapõe a um dos papéis fundamentais da escola: a convivência social, o trabalho em equipe e a cooperação entre os estudantes. Além dessa individualização, a escola passa a incentivar a competitividade entre os discentes, o que também representa uma característica do mercado de trabalho. A concorrência por melhores resultados está diretamente ligada à ideia de que os melhores estudantes irão conquistar as melhores vagas, o que contribui para tornar a escola um ambiente hostil e padronizante, que prioriza notas e resultados sobre o bem-estar daqueles que fazem parte dela.

A concorrência, enquanto uma das características que fomentam a pressão escolar, contribuem para uma visão que reduz estudantes aos resultados e ao desempenho escolar e contribui para um adoecimento da juventude, que enfrenta, cada dia mais, questões de saúde mental ligadas à sobrecarga, comparação, ansiedade devido às avaliações, dentre outras problemáticas. Esse adoecimento também atinge o corpo docente, visto que, na medida em que a entrega de resultados/notas passa a ser priorizada, o trabalho do

professor é direcionado a obter esses resultados, gerando ainda mais sobrecarga, já que a responsabilidade das notas dos estudantes recai sobre a “qualidade” do trabalho do professor. Diante disso, a educação posta enquanto mercadoria, vende uma promessa de ascensão de classe, especialmente nas instituições privadas, nas quais essa promessa se compromete com o retorno financeiro que será conquistado pelo estudante. Por ser uma dinâmica tão complexa, que envolve a construção de conhecimento e a problemática em classificar estudantes, especialmente quando a performance em avaliações padronizadas dita a capacidade para obter bons e maus resultados escolares, é notório que esses resultados, geralmente medidos em números, são valorizados acima do próprio aprendizado.

Essas características demonstram a maneira que a educação deixa de ser valorizada enquanto campo de formação do pensamento crítico, da convivência social, do estabelecimento de relações e de conhecimento cultural, e passa a ser tratada sob uma ótica utilitária. Ao tratar dessa perspectiva, Frigotto utiliza a ideia de capital humano, que remete à educação enquanto empreendimento, com a função de formar futuros trabalhadores produtivos e qualificados, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento econômico (Frigotto, 2010).

O autor também pontua que a educação é também um campo de disputas ideológicas, logo, o caráter mercantilista da educação não é introduzido sob uma neutralidade, mas sim, serve aos propósitos do sistema capitalista (Frigotto, 2010). Nessa conjuntura, a educação sob esses moldes é entendida como uma solução aos problemas estruturais do capitalismo, visto que o desemprego, por exemplo, é uma consequência desse sistema desigual e não uma falta de preparação e formação escolar para que os estudantes sejam qualificados o suficiente para ocupar o mercado de trabalho.

Em contraposição, o pedagogo defende que a educação deve ser orientada para a formação humana e não para a formação mercantil. Isso significa que, ao invés de ter como prioridade a constituição de pessoas qualificadas para o trabalho e para a manutenção do sistema capitalista, a escola deve ter como ponto central a construção social, cultural e intelectual de pessoas críticas, reflexivas e democráticas (Frigotto, 2010). Em relação a essas concepções a respeito da educação, em *A Produtividade da Escola Improdutiva* (2006), Frigotto explora as noções de produtividade e

improdutividade que são associadas às escolas, constatando que, quando a escola não é um meio para a ascensão de classe e não responde às demandas mercantis, é considerada improdutiva. Logo, do ponto de vista da ordem capitalista, é produtiva ao reproduzir as dinâmicas de classe e naturalizar as desigualdades advindas dela.

Nessa perspectiva, a escola não cria as desigualdades sociais, mas por estar submetida à lógica capitalista e à ideologia neoliberal, atua na manutenção do sistema. Ao fazer parte da estrutura de classes, a escola enquanto instituição é inserida nas condições que garantem a persistência dessa estrutura, portanto, Frigotto acentua que apesar de contribuir para essa conservação, a escola não determina essas desigualdades (Frigotto, 2006). Logo, os estudantes partem de realidades materiais que antecedem a educação, sendo parte de uma condição muito mais ampla do que a realidade da escola, o que diz respeito às desigualdades de classe, raça e gênero que são historicamente presentes na vida social.

Diante dessas reflexões, a escola, como é na atualidade, reafirma diversos valores neoliberais ao adotar um modelo de investimento estruturado para atender as necessidades do mercado, que busca trabalhadores produtivos e aptos para sobreviverem em um sistema acelerado, desenvolvimentista e voltado para a acumulação. Apesar disso, a escola tem potencial para ser mais que apenas um reproduzidor dessa lógica que sustenta o sistema capitalista, e pode atuar a favor da transformação pessoal e coletiva dos estudantes, direcionando-se para a emancipação humana e, ao invés de ecoar os valores meritocratas do neoliberalismo, ser um ambiente que condicione estudantes a pensar de forma livre e serem os responsáveis pelas suas próprias crenças morais, de maneira reflexiva e diversa.

GERENCIALISMO, PERFORMATIVIDADE E DOCÊNCIA

Nas últimas décadas, as políticas educacionais têm sido profundamente atravessadas pela racionalidade neoliberal, cuja incidência sobre o trabalho docente se materializa por meio de dispositivos de controle, avaliação e responsabilização. Nesse contexto, a noção de performatividade, conforme elaborada pelo sociólogo britânico, Stephen J. Ball (2005), constitui uma chave analítica central para compreender as

transformações contemporâneas do profissionalismo docente e os efeitos dessas mudanças sobre a identidade, a autonomia e a ética do trabalho educativo.

Ball argumenta que o profissionalismo docente, historicamente sustentado por práticas ético-culturais baseadas na reflexão moral, no julgamento profissional e na confiança social, encontra-se em processo de erosão no regime do “pós-Estado de Bem-Estar”. Esse deslocamento não se dá de forma neutra, mas resulta da combinação entre tecnologias de performatividade e práticas gerencialistas que passam a organizar o funcionamento das instituições educacionais e a regular o trabalho dos professores (Ball, 2005). A performatividade é definida por Ball como uma tecnologia e uma cultura de regulação que opera por meio de julgamentos, comparações e demonstrações públicas de desempenho. Trata-se de um regime no qual o valor do professor e da escola passa a ser aferido a partir de indicadores, metas e resultados quantificáveis, transformando práticas pedagógicas complexas em representações simplificadas, frequentemente reduzidas a números, rankings e classificações. Nesse sentido, a docência deixa de ser reconhecida como uma prática situada, relacional e moralmente orientada, para ser reinterpretada como um conjunto de desempenhos mensuráveis.

Esse processo está intrinsecamente articulado ao avanço do gerencialismo no setor público, entendido pelo sociólogo como um mecanismo central de reengenharia cultural e reorganização das relações de poder. O gerencialismo introduz na educação uma lógica empresarial competitiva, na qual a eficácia só existe quando pode ser medida, demonstrada e comparada.

No caso da realidade docente, atribui-se ao professor uma responsabilidade individual por seu desempenho, mas nega-se a ele a possibilidade de julgar os critérios que definem o que conta como “bom” ou “adequado” desempenho profissional. Desse modo, os efeitos da performatividade não se restringem a mudanças técnicas ou organizacionais. Conforme enfatiza Ball (2005), essas tecnologias de reforma atuam de maneira profunda sobre as subjetividades, produzindo novos modos de ser professor. O docente é progressivamente interpelado como produtor de resultados, gestor de sua própria performance e empreendedor de si, sendo continuamente convocado a demonstrar excelência, competitividade e eficiência.

Esse processo reconfigura o significado da profissão docente, deslocando-a de um compromisso ético com a formação humana para uma orientação pragmática voltada ao cumprimento de metas externas. A cultura da performatividade instaura, assim, uma luta permanente pela visibilidade. Relatórios, avaliações externas, inspeções, análises de desempenho e bases de dados passam a estruturar o cotidiano escolar, submetendo os professores a uma multiplicidade de julgamentos e comparações. Nesse cenário, o trabalho docente torna-se marcado pela insegurança ontológica, pela sensação constante de inadequação e pela necessidade contínua de aperfeiçoamento, gerando sentimentos de culpa, ansiedade, vergonha e competição entre profissionais, principalmente aqueles que ocupam cargos semelhantes.

Destaca-se, portanto, o caráter paradoxal desse regime. Ao mesmo tempo em que a performatividade promete reconhecimento, excelência e sucesso profissional, ela produz uma cisão entre as crenças pedagógicas dos professores e as exigências externas de desempenho. Essa “esquizofrenia de valores” se expressa na distância entre aquilo que os docentes consideram boas práticas educativas e aquilo que é valorizado pelos sistemas de avaliação. A docência passa, então, a ser vivida como um exercício permanente de adaptação, no qual a autenticidade da prática pedagógica é frequentemente sacrificada em nome da aparência de eficácia (Ball, 2005).

Desse modo, a performatividade não apenas reorganiza o trabalho docente, mas redefine o próprio sentido de ensinar. As relações pedagógicas e interpessoais tendem a ser retrabalhadas sob critérios produtivistas, correndo o risco de serem substituídas por relações performativas, nas quais professores e alunos são valorizados prioritariamente por sua produtividade mensurável. O que está em jogo, portanto, não é apenas uma mudança nos instrumentos de gestão educacional, mas uma transformação profunda na ética, na identidade e na experiência subjetiva da docência.

Nesse sentido, observa-se a emergência de formas de espetacularização do ensino, nas quais professores ganham destaque por performances que transformam a aula em um evento, aproximando-a da lógica do entretenimento. Exemplos recorrentes são docentes que criam músicas, paródias ou apresentações altamente performáticas com o objetivo de facilitar a memorização de conteúdos, convertendo o espaço da sala de aula em uma espécie de palco. Embora tais práticas possam ser mobilizadas com intenções

pedagógicas legítimas e, em determinados contextos, contribuam para o engajamento dos estudantes, elas também revelam como a cultura da performatividade redefine os critérios de reconhecimento docente. O que se torna visível, compartilhável e midiaticamente valorizado tende a adquirir maior legitimidade do que processos pedagógicos menos espetaculares, porém, mais reflexivos e formativos. Como sugere Ball (2005), a performatividade institui uma luta permanente pela visibilidade, na qual o professor é pressionado a “mostrar” seu valor, transformando a prática educativa em um desempenho continuamente avaliado.

Esse processo não implica, necessariamente, uma imposição externa direta, mas opera de forma difusa e internalizada. O docente passa a antecipar os critérios de julgamento, ajustando suas práticas àquilo que é potencialmente reconhecido como eficaz, inovador ou excelente. Assim, a criatividade pedagógica corre o risco de ser capturada pela lógica performativa, deslocando-se de uma reflexão crítica sobre o ensino para uma adequação às expectativas de impacto e reconhecimento imediato.

No ensino superior, a cultura da performatividade também se manifesta, especialmente por meio da intensificação da exigência por produtividade acadêmica. A avaliação do trabalho docente passa a ser fortemente orientada por métricas de desempenho, como número de artigos publicados, fator de impacto de periódicos, índices de citação e rankings institucionais. Nesse contexto, consolida-se uma lógica na qual a quantidade de publicações tende a ser mais valorizada do que a qualidade, a relevância social ou a densidade teórica da produção acadêmica. A performatividade não se resume à substância do que é produzido, mas ao efeito generalizado da avaliação constante. Esse regime produz práticas defensivas e estratégicas, como a fragmentação de pesquisas, a priorização de temas “publicáveis” e a adaptação da escrita acadêmica às exigências dos sistemas de avaliação, muitas vezes em detrimento da reflexão crítica e da originalidade intelectual.

Além disso, a pressão por desempenho afeta significativamente as subjetividades docentes. A necessidade contínua de publicar, de atingir metas e de manter-se competitivo gera sentimentos de insegurança, insuficiência e desgaste emocional. Nesse sentido, a performatividade produz uma reconfiguração da identidade docente, aproximando-a da

figura do trabalhador técnico e gerencial, orientado por resultados, e afastando-a de um profissional comprometido com o julgamento crítico e a ética do conhecimento.

Diante disso, cabe ressaltar a dinâmica paradoxal que se instaura no contexto docente, que conforme Ball elucida, é uma

Tensão entre crenças e representação. Por um lado, os professores preocupam-se em saber se aquilo que fazem será representado ou valorizado dentro da mensuração da responsabilidade e, por outro, se essas mensurações, caso sejam levadas a sério, distorcerão ou “esvaziarão” sua prática. Paralelamente existe uma outra tensão, já indicada, entre os desempenhos medidos e os relacionamentos autênticos e significativos. Isso atinge diretamente o cerne do que significa ensinar” (Ball, 2005, p. 555).

A CATEGORIA DE GÊNERO NO TRABALHO DOCENTE

Em relação às considerações apresentadas, é de grande importância um recorte de gênero ao pensar no trabalho docente feminino. É evidente que a realidade da classe trabalhadora feminina é marcada não somente pelas contradições advindas das desigualdades de classe e do sistema capitalista, com características estruturais que legitimam a dominação e o poder socioeconômico de uma classe sobre outra, mas também pelas relações de poder que podem ser analisadas na sociedade ao pensar pelo ponto de vista da desigualdade de gênero. A opressão de gênero, sustentada pela ideologia patriarcal, atravessa as mulheres em diferentes áreas da vida cotidiana, como no trabalho, nas relações familiares, na política, nas relações românticas, na segurança, na socialização, dentre outras. Isso se acentua ainda mais ao considerar que, mesmo ao analisar especialmente a classe trabalhadora feminina, trata-se de uma classe heterogênea, dado que mulheres brancas e mulheres racializadas, por exemplo, não partem da mesma realidade, posto que a desigualdade racial também pode distanciar a posição social ocupada pelas mulheres em termos de oportunidades, privilégios, *status* e poder socioeconômico.

Nesse sentido, para desenvolver essa reflexão, dialoga-se com *A classe operária tem dois sexos* (1994), escrito pela filósofa, nascida no Japão e criada no Brasil, Helena Hirata, e pela socióloga francesa, Danièle Kergoat, ambas pesquisadoras da área de gênero que discutem trabalho e divisão sexual do trabalho em suas trajetórias acadêmicas. As autoras apresentam uma crítica à forma que o movimento operário retrata a classe

trabalhadora, geralmente como classe homogênea, por essa perspectiva não contemplar a indissociabilidade da categoria do gênero na análise de classes. Faz-se necessário considerar o gênero nesse tipo de análise, dado que essa categoria representa uma variante de classe (dentre outras), na medida que trabalhadores homens e trabalhadoras mulheres não dispõem das mesmas condições materiais; do mesmo prestígio social; do mesmo reconhecimento financeiro; e são divididos, socialmente, para ocupar diferentes papéis construídos socialmente (Hirata, Kergoat, 1994).

Logo, é necessário o reconhecimento dessa categoria na análise da classe trabalhadora para uma compreensão competente das relações de trabalho, para que os movimentos pelo trabalho decente e pela empregabilidade plena possam abordar as questões que atravessam a realidade das mulheres trabalhadoras. Diante disso, Hirata e Kergoat denunciam a maneira que as pautas que dizem respeito às demandas e os direitos das mulheres trabalhadoras ficam em segundo plano em relação às demandas da classe trabalhadora no geral (Hirata, Kergoat, 1994). Mas o que é uma classe trabalhadora, nessa visão generalizada, se exclui ou secundariza problemáticas que fazem parte da realidade das mulheres trabalhadoras? A fim de concretizar essa inclusão, é importante que o imaginário social dessa classe exceda uma ideia de classe operária de trabalhadores homens.

A partir do reconhecimento de que as classes sociais são sexuadas e de que esse fator determina divergências de posições sociais, assim como as relações de gênero são envolvidas por fatores de classe, é possível entender que as demandas de trabalhadores e trabalhadoras nem sempre serão as mesmas, porque a opressão de gênero soma necessidades às trabalhadoras mulheres. Retomando a discussão acerca do trabalho docente, podemos aplicar essa lógica para identificar as diferenças de gênero nesta área do trabalho.

Devido ao produtivismo cada vez mais exacerbado que é imposto ao trabalho docente pelos valores neoliberais explorados anteriormente, as demandas do trabalho docente são intensificadas para atender à essas convicções. Dessa forma, para aumentar a produtividade dos estudantes e formá-los para a empregabilidade, os professores também precisam aumentar sua própria produtividade. Ao pensar na realidade da mulher docente, diversos fatores podem afetar a qualidade empregatícia dessas trabalhadoras,

como a dupla jornada de trabalho, questão que é amplamente discutida pelo movimento feminista, de modo que, essas demandas se tornam ainda mais exigentes e exaustivas se impostas sobre uma trabalhadora que, além da atuação docente, é responsável pelo cuidado da casa e da família.

Ademais, há uma associação histórica e socialmente ressoada de mulheres docentes à educação básica. Isso se dá devido ao fato de que uma das características da socialização feminina é o trabalho do cuidado, tipicamente imposto às mulheres como uma aptidão natural ou vocação, portanto, não passam de construções sociais atribuídas ao gênero feminino que sobrecarregam a responsabilidade das mulheres sobre demais indivíduos. Porém, essa atribuição, ao ser naturalizada, coloca o cuidado enquanto dever, logo, como é possível analisar no trabalho doméstico, por exemplo, esse trabalho do cuidado não é remunerado. Esse fator relaciona-se com a desvalorização salarial enfrentada por professoras da educação básica, principalmente porque essa profissão é vista, pelo senso comum, enquanto extensão do trabalho doméstico não remunerado.

Outra consequência da opressão de gênero que transpõe a vivência da mulher docente é a deslegitimação da autoridade feminina no ambiente escolar. Como parte da socialização, a autoridade masculina é ensinada a ser percebida como autoridade máxima e homens são ensinados a exercer domínio e arbítrio. Em contraposição, as mulheres são socializadas para serem obedientes, submissas e não questionarem as decisões feitas pelos homens. Nesse cenário, as mulheres enfrentam dificuldades para conquistar o respeito dos discentes, por exemplo, sendo comumente questionadas acerca do seu conhecimento e da sua competência.

Existem também violências simbólicas nas quais as mulheres docentes são, muitas vezes, submetidas. O assédio moral e sexual pode estar presente em qualquer área do trabalho e à docência não é uma exceção, ainda mais que, devido à cultura patriarcal, as mulheres são objetificadas e são atribuídas conotações sexuais a elas em diversas profissões, como por exemplo, a figura da professora. Diante de uma sociedade que sexualiza as mulheres em suas diversas competências, muitas mulheres na docência lidam com essa problemática, da mesma forma que muitas alunas escolares também passam por esse tipo de violência de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, as discussões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que o trabalho docente, no contexto do neoliberalismo, tem sido profundamente reconfigurado por lógicas produtivistas, gerencialistas e performativas. Também, que a incorporação de dispositivos de avaliação, mensuração e responsabilização subordina a prática docente a critérios externos de desempenho, comprometendo a autonomia profissional e deslocando o sentido da docência de uma prática formativa e ética para uma atividade orientada por resultados.

O diálogo com Frigotto (2006), Ball (2005), e Dardot e Laval (2016) permite compreender que essas transformações não são neutras, mas expressam uma racionalidade neoliberal que mercantiliza a educação e intensifica a exploração do trabalho docente. A performatividade, ao exigir visibilidade constante e autogerenciamento, produz efeitos significativos sobre as subjetividades docentes, gerando sobrecarga, insegurança e distanciamento entre as crenças pedagógicas e as exigências institucionais.

Ao incorporar a categoria de gênero, dialogando com Hirata e Kergoat (1994), torna-se evidente que tais exigências recaem de forma mais intensa sobre as mulheres docentes, em razão da divisão sexual do trabalho e da sobreposição entre trabalho profissional e trabalho doméstico e de cuidado. Desse modo, o neoliberalismo não apenas redefine o trabalho docente, mas também aprofunda desigualdades de gênero historicamente construídas, reforçando a necessidade de análises críticas que articulem classe, gênero e educação.

Para que a educação ultrapasse a condição de preparação profissional enviesada para suprir as necessidades de um sistema que se mantém a partir das desigualdades que o caracterizam, a percepção diante da ideologia neoliberal que impulsiona demandas mercantilistas aos estudantes e ao trabalho docente deve ser alvo de uma análise crítica e consciente. A partir da identificação de como os princípios neoliberais se inserem no trabalho, na escola e nas demais dinâmicas sociais, é possível repensar a educação para além da reprodução, e com a devida ênfase no seu potencial de transformação social.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar. 1981. (parte V)

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

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7.ed. São Paulo: Editora. Cortez. 2006.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez. 2010.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Ed. Loyola. 2005. (caps. 1 a 4).

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **A classe operária tem dois sexos**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 93–100, 1994.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo. 2008.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo. 2003.

CRÍTICA À FRAGMENTAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE SOB A ÉGIDE DO CAPITALISMO NEOLIBERAL

*Fernanda Cavaleiro Zecchinelli*³⁹

*Isabel Maria Lopes*⁴⁰

*Mario Borges Netto*⁴¹

RESUMO: O presente texto decorre como trabalho final da disciplina optativa do PPGED-UFU, Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação II: Reestruturação produtiva e educação. Frente às discussões da disciplina emergiu a seguinte problemática: como as relações de trabalho fragmentadas e precarizadas impactam a subjetividade das e dos docentes? Diante disso, objetivamos interpretar a relação entre trabalho e educação, em suas dimensões ontológicas, enquanto elementos fundamentais que constituem o ser social, buscando compreender outras duas categorias fundamentais: alienação e subjetividade, bem como é construída a subjetividade, bem como a fragmentação da consciência de docentes sob o Neoliberalismo. Metodologicamente, foi utilizada a perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, que implica tomar como fio condutor de nossa análise, o trabalho, categoria fundante do ser social, visando compreender o movimento do real.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho; Educação; Subjetividade; Docência.

CRITICISM OF THE FRAGMENTATION OF TEACHING SUBJECTIVITY UNDER THE AEGIS OF NEOLIBERAL CAPITALISM

ABSTRACT: This text is the final work of the PPGED-UFU optional subject, Special Topics in Work, Society and Education II: Productive restructuring and education. In view of the discussions in the discipline, the following problem emerged: how do fragmented and precarious work relationships impact the subjectivity of teachers? Given this, we aim to interpret the relationship between work and education, in its ontological dimensions, as fundamental elements that constitute the social being, seeking to understand two other fundamental categories: alienation and subjectivity, as well as how subjectivity is constructed, as well as the fragmentation of teachers' consciousness under Neoliberalism. Methodologically, the perspective of Historical-dialectical Materialism was used, which implies taking work, the founding category of social being, as the guiding thread of our analysis, aiming to understand the movement of reality.

KEYWORDS: Work; Education; Subjectivity; Teaching.

INTRODUÇÃO

O presente texto emerge como trabalho final da disciplina optativa *Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação II: Reestruturação produtiva e educação*,

39 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU). Bolsista FAPEMIG. E-mail: fernandazecchinelli@gmail.com

40 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, E-mail: alopesisabelmaria@gmail.com.

41 Docente na Faculdade de Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, E-mail: mario.netto@ufu.br.

ministrada pela Professora Doutora Fabiane Santana Previtali, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU).

A referida disciplina foi organizada em cinco tópicos, dentre os quais: [1] A questão do método em Marx; [2] A relação Trabalho e Educação: aspectos históricos e ontológicos; [3] Neoliberalismo, nova gestão pública e a educação globalizada; [4] Ciência, tecnologia e educação; [5] A (trans)formação do trabalho docente.

Logo nas aulas iniciais surgiu a inquietação que guia este texto: como as relações de trabalho fragmentadas e precarizadas impactam a subjetividade das e dos docentes?

A respeito dos aspectos metodológicos, utilizamos a perspectiva do materialismo histórico-dialético, o que implica tomar como fio condutor de nossa análise, o trabalho, categoria fundante do ser social, visando compreender o movimento do real. Neste sentido, objetivamos compreender o modo como ocorre a construção da subjetividade, bem como a fragmentação da consciência de docentes, no contexto do Neoliberalismo.

Buscando respostas para nossas inquietações objetivamos interpretar a relação entre trabalho e educação, em suas dimensões ontológicas, enquanto elementos fundamentais que constituem o ser social e destacam os seres humanos na natureza. Buscamos também compreender outras duas categorias fundamentais: alienação e subjetividade. Além disso, analisamos a relação entre consciência de classe e formação da subjetividade, intentando compreender como é construída a subjetividade, bem como a fragmentação da consciência de docentes sob o Neoliberalismo.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E ALIENAÇÃO

Inicialmente, tratamos do processo de formação do ser social em uma perspectiva ontológica, em que por meio do trabalho seres humanos superaram a condição puramente biológica, sobressaindo qualitativamente na sua relação com a natureza sendo capaz de transformá-la em atendimento às necessidades naturais ou criadas. Além disso, buscamos interpretar a apropriação dos frutos do trabalho por uma minoria, tornando-se base para a alienação do trabalhador.

Segundo Saviani (2007), a transformação da natureza para atender às necessidades humanas chamamos de trabalho, esse é um processo educativo, no qual ao transformar o real segundo as suas necessidades, as pessoas se educam e educam a seus pares.

Neste sentido, interpretamos o trabalho, numa concepção distinta da concepção capitalista em que trabalho se associa à desgaste físico, mental, sofrimento, ação dolorosa. Na perspectiva marxista, trabalho é criação e recriação, transformação de elementos ao redor em atendimento às necessidades vitais ou sociais. Trabalho, então, é um processo que permeia a vida humana constituindo suas especificidades, à medida que, pelo trabalho, as pessoas se produzem e se reproduzem ao garantir a reprodução da sua existência. Assim, é antes de tudo uma relação entre ser humano e natureza. De acordo com Marx (1988), trabalho é um processo que permeia a vida humana em sua relação com a natureza, em que por meio de suas ações, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza para satisfazer necessidades.

Além disso, o que distingue o ser humano dos outros seres é sua capacidade de ação transformadora consciente – a práxis. E o trabalho é, justamente, a manifestação da práxis. Ao trabalhar, o homem não apenas se reproduz intelectualmente, mas ativamente e em sentido real, pois ele vê a si mesmo no que foi produzido por suas próprias mãos. Assim, o trabalho é categoria fundante da humanização, é ontológico do ser humano. É através dele que a humanidade transforma sua própria realidade e forja suas condições materiais de existência (Marx, 2001).

Por ser o trabalho ação de transformação, que busca atender uma necessidade, vem acompanhado de consciência e finalidade. Marx (1988) afirma que mais que o corpo físico preparado para o trabalho, é necessária uma finalidade, uma consciência, um desejo, pois o processo de trabalho busca satisfazer as necessidades humanas, isto é, o trabalhador produz algo útil para prover sua própria existência.

Frente ao exposto, percebemos que o trabalho constitui a própria essência humana, porque trabalhar trata-se de uma ação específica da humanidade, diferenciando-nos de demais seres vivos.

Marx (2007) informa que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. [...] começam a distinguir animais logo que começam a produzir seus meios de vida [...] ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (Marx, 2007, p. 87).

Desse modo, o trabalho possui uma centralidade na vida humana, ação transformadora, criadora e recriadora, na qual estão fundadas a consciência, a linguagem e as relações sociais. À medida que se produz os meios de vida, a própria vida é produzida.

Segundo Saviani (2001) a existência humana não se garante, unicamente, pela natureza, como uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelas próprias pessoas, sendo assim, um produto do trabalho. Isto é

[...] significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2001, p. 154).

Além disso, trabalho e educação eram ações humanas inseparáveis, a separação entre ambas se deu com o avanço da acumulação da propriedade privada, bem como da divisão da sociedade em classes (Saviani, 2001). A existência humana advém da própria produção da existência, ou seja, aprendia-se trabalhar, trabalhando. Ao relacionar-se com a natureza e com as outras pessoas educavam-se e educavam as novas gerações.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia divisão em classes. Tudo era feito em comum (Saviani, 2001, p. 154).

Entretanto, o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e à apropriação privada, acarretando a ruptura da unidade vigente nas comunidades antigas. No contexto capitalista, o trabalho torna-se alienado, estranhado. Aquilo que caracteriza seres humanos, no modo de produção capitalista faz com que seja alienado, estranhado.

Resumindo, apenas em manter-se vivo, excluindo a dimensão ontológica, de vida genérica pertinente ao gênero humano. Conforme Marx (2001), o Trabalho alienado se manifesta como estranhamento do trabalhador em relação ao produto do trabalho, a si mesmo, ao gênero humano e aos seus semelhantes. Assim, o estranhamento afasta as pessoas de sua essência, é a conversão do ser humano em coisa. Desse modo, o Trabalho não é mais a manifestação da vontade intrínseca do indivíduo, mas torna-se externo e acarreta sentimentos de sofrimento ao invés de bem-estar. Assim, foge-se do trabalho como foge-se da peste.

Marx (2001) elenca quatro aspectos acerca do processo de alienação. Dentre os quais destacamos primeiramente, a alienação à natureza humana, pois o trabalhador é degradado material e espiritualmente já que, ao vender sua força de trabalho, realiza um trabalho que não faz parte de sua essência, já não trabalha para si, mas para outras pessoas. Deixando de haver espontaneidade, criatividade, tornando-se atividade controlada, engessada. Outro aspecto do processo de alienação, em que o trabalho se torna alheio e hostil ao trabalhador, que produz algo que não lhe pertence, que não satisfaz suas necessidades vitais, produz-se a outrem. Um outro aspecto diz que a alienação se dá pela conversão da vida genérica humana em uma forma estranha, em mero meio de existência individual, apartado da dimensão social, bem como da sociabilidade.

Devido à alienação, a separação das pessoas daquilo que lhes caracteriza como humanas, visando garantir a sobrevivência, submetemo-nos à exploração capitalista. O trabalho que outrora seria a manifestação de produção e reprodução da existência humana, atividade vital, consciente, torna-se alienado, deixando de ser uma atividade de vida sendo, apenas, um meio de vida. Em outras palavras, um meio de manter a existência individual, deixando, seres humanos, de terem vínculos tanto com a natureza quanto com a essência humana genérica. Assim, a vida individual torna-se mais importante do que a vida da espécie humana.

O individualismo, difundido, especialmente pelo neoliberalismo, corrobora para que as pessoas se orientem cada vez mais por interesses individuais e particulares em detrimento da coletividade, descaracterizando a essência humana como ser social. Diante da lógica neoliberal é cada vez mais comum que indivíduos ajam de maneira isolada do

grupo na luta pela sobrevivência, nesta sociedade marcada por profundas desigualdades de classe, raça e/ou gênero.

Sendo assim, percebemos que o trabalho alienado deteriora a identidade humana, apartando sujeitos da coletividade, atomizando as relações humanas, propiciando a concorrência e a competição. Além disso, nega ao trabalhador a capacidade de reger seu próprio processo de produção e o expropria do produto de seu próprio trabalho.

Marx (2001) salienta que

quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valor ele cria, tanto menos valioso se torna; quanto mais aperfeiçoado o seu produto, tanto mais grosseiro e informe o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, tão mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tão mais frágil o trabalhador; quanto mais inteligência revela o trabalho, tanto mais o trabalhador decai em inteligência e se torna um escravo da natureza (Marx, 2001, p. 113).

Neste sentido, a lógica do capital marca trabalhadores como mercadoria. Em maior ou menor grau a lógica organizacional capitalista faz com que o trabalho, de alguma forma, seja uma ação alienada.

Como supracitado, há uma relação entre trabalho e educação, a qual interpretamos neste texto, buscando entender o modo como se constitui a subjetividade docente sob a lógica neoliberalista. O trabalho docente não pode ser compreendido de maneira isolada, mas sim dentro de um contexto social ao qual se insere, por possuir determinações históricas, sociais e políticas.

CONSCIÊNCIA DE CLASSE E FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

A princípio, é de fundamental relevância analisar a categoria de consciência de classe, uma categoria espiritual e subjetiva, como processo elementar na relação dialética com a materialidade do real, isto é, da objetividade material. Ambas, objetividade (que na luta de classes está relacionada ao modo de produção capitalista e ao elemento econômico) e a subjetividade que está no plano espiritual, no pensamento, na formação da consciência etc. estão imbricadas e formam uma unidade. Isto é, objetividade e subjetividade são algumas das determinações necessárias para se compreender o todo social, a realidade social e, inclusive, para mudar esse real. Nesse sentido,

não há em Marx uma supervalorização do aspecto socioeconômico em relação à dimensão da “superestrutura”, ou seja, para Marx, não se trata de uma valorização, em que uma é mais importante do que a outra, ou em que uma é determinante e ativa e a outra determinada e passiva, mas de uma recíproca influência de uma sobre a outra (Chagas, 2013, p. 65).

Ora, uma classe de docentes, por exemplo, que possui consciência de classe, portanto se compreende explorada, oprimida e que trabalha em condições desfavoráveis e precárias, pela capacidade consciente tem a possibilidade de organizar-se a partir das relações com seus pares, seja em sindicatos, partidos ou movimentos sociais, com vistas a agir objetivamente em suas condições reais de trabalho, mas não só para uma luta imediata e espontânea, como o aumento salarial por exemplo, mas para uma luta que vá à raiz do problema, que supere o modo de produção que precariza e explora seu trabalho.

Outrossim,

O que Marx quer mostrar é, na verdade, que a subjetividade não é nem uma instância própria, autônoma, independente, abstrata, nem posta naturalmente, dada imediatamente ao indivíduo, mas construída socialmente, produzida numa dada formação social, num determinado tempo histórico. Em consequência, a sua reflexão sobre a subjetividade não pode deixar de lado, por exemplo, uma análise da sociedade capitalista que a forja (Chagas, 2013, p. 65).

Nessa perspectiva, consciência de classe é algo atribuído ao ser social e não pode ser confundida com aquela consciência psicológica e descritiva da situação que a trabalhadora e o trabalhador vivem. Também não é a soma ou a média da consciência que essas e esses trabalhadores têm individualmente, ela é “o sentido, que se tornou consciente, da situação histórica da classe” (Lukács, 2003, p. 179). Ora, na sociedade contemporânea, em que o trabalho está cada vez mais precarizado, os jovens e trabalhadores, de modo geral, reconhecem que são explorados e contestam a realidade precarizada em que vivem, o que pode ser evidenciado na mobilização pelo fim da escala 6x1 no Brasil.

Porém, muitos desses sujeitos apontam como saída não uma melhoria nas condições de trabalho e de vida ou sequer uma transformação real e estrutural da sociedade, mas, embebidos da racionalidade da ideologia dominante, posicionam-se contra os direitos historicamente conquistados pelas e pelos trabalhadores, como é a CLT, e reivindicam um trabalho ainda mais precarizado, que é o imperativo do capitalismo em seu estágio neoliberal. Fica claro, dessa forma, que consciência de classe não se confunde com uma consciência psicológica, visto que a consciência de classe se constitui como

uma compreensão da situação econômica, histórica e social da própria classe e que possui uma finalidade histórica prática, não num formalismo determinado, mas no sentido de uma práxis transformadora dessa situação econômica, histórica e social.

Lukács (2003) chama a atenção sobre a importância do entendimento da totalidade da sociedade, uma vez que não havendo tal consciência

essa classe só poderá desempenhar um papel subordinado e nunca poderá intervir na marcha da história como fator de conservação ou de progresso. Tais classes estão, em geral, predestinadas à passividade, a uma oscilação inconsequente entre as classes dominantes e aquelas revolucionárias, e suas explosões eventuais revestem-se necessariamente de um caráter elementar, vazio e sem finalidade e, mesmo em caso de vitória acidental, estão condenadas a uma derrota final (Lukács, 2003, p. 144).

A luta de classes e a categoria de consciência de classe surgem com o capitalismo. Nesse sentido, há duas classes que se opõem tanto objetivamente quanto subjetivamente, na luta material e na luta ideológica, quer sejam: a classe detentora dos meios de produção e a classe trabalhadora. Vale ressaltar que objetividade e subjetividade compõem uma unidade, ou seja, não são categorias independentes ou que se opõe, elas possuem uma relação dialética. Dessa forma, não se pode, por exemplo falar de uma consciência de classe no período pré-capitalista, uma vez que essa consciência estava oculta e não havia possibilidade de o homem conscientizar-se sobre “as verdadeiras forças motrizes que se escondem por trás dos motivos das ações humanas na história” (Lukács, 2003, p. 155).

Portanto, apenas sob o capitalismo é possível conhecer essas forças motrizes, o movimento dialético do real e as contradições do capital, para se conseguir alcançar uma consciência de classe, uma vez que agora os aspectos econômicos não estão mais ocultos, a exploração e as desigualdades estão postas e escancaradas. Porém, a formação dessa consciência é disputada pelas classes antagônicas. A classe dominante que possui tanto poder econômico-social quanto ideológico, busca recalcar essa consciência de classe por parte da classe trabalhadora, dado que inibir essa consciência reforça a conservação e a permanência da burguesia no poder.

Nesse aspecto, a educação formal possui papel preponderante, visto que ela é um meio de disseminação e de formação ideológica. Assim, o capitalismo orienta as ações educativas, seja por documentos orientadores como é o caso da BNCC e outros dispositivos normativos regulatórios, a fim de que a prática docente objetiva conservar a

lógica do mercado, desenvolvendo seres adaptados e conformados ao sistema capitalista neoliberal. Porém, esse domínio não ocorre de maneira pura, reprodutivista e inconsciente, há movimentos de resistência e a consciência de classes é um dos motores possíveis para se pensar e agir diante do domínio ideológico que se impõe.

Conforme Lukács (2003), a burguesia, por meio da ciência, no século XIX tentou de todas as formas falsificar a luta de classes, associando-a a um movimento natural da sociedade, a uma essência da história. Por outro lado, especialmente nos finais do século XX e início do século XXI, com o liberalismo e o neoliberalismo, a burguesia forjou uma ideologia que possibilita o reconhecimento das desigualdades e da exploração, mas aponta como saída ações individuais, nas quais recai sobre os indivíduos uma culpa e responsabilização pela sua condição socioeconômicas. Nesse sentido, desenvolver uma consciência de classe possui papel fundamental na luta pela superação da ordem social vigente, porque

a combatividade de uma classe é tanto maior quanto melhor for a consciência que ela puder ter na crença de sua própria vocação, quanto mais indomado for o instinto com que é capaz de penetrar todos os fenômenos conforme seu interesse (Lukács, 2003, p. 168).

Diante disso, a consciência de classe se constitui como uma possibilidade de transformação real da sociedade, mas “A própria solução só pode ser o fruto da ação consciente do proletariado” (Lukács, 2003, p. 179). Aqui se põe a questão central da finalidade a qual a consciência se coloca, isto é, a consciência de classe não se coloca como motor de mudanças pontuais e momentâneas ou a espontaneísmos, ela se coloca na tarefa revolucionária de uma práxis que vislumbra a superação da “pré-história da humanidade”, na construção de algo novo. Esta é a “missão histórica do proletariado” (Lukács, 2003, p. 179).

Desenvolver uma consciência de classe é, portanto, ir contra a perspectiva burguesa que insiste em fazer uma apologia da ordem existente e de naturalizar a estrutura social de classes. Não de modo moral, como se isso fosse fruto da maldade burguesa, mas pode se dar até mesmo de forma inconsciente (Lukács, 2003, p. 136), e se constrói a partir de uma necessidade imprescindível da sua posição e manutenção de classe no interior do capitalismo.

Além disso, tomar a consciência de classe como uma consciência atrelada a uma transformação social, significa, portanto, compreendê-la a partir do que o materialismo histórico-dialético a entende diferentemente do que propunham os idealistas, ou seja, que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (Marx, 2008, p. 47). Desse modo, o ponto de partida são as condições reais, as forças motrizes de um determinado momento histórico, de determinadas relações sociais entre os homens, e não uma ação pura da consciência, inclusive porque a formação dessa consciência não se dá aleatoriamente, mas ela é construída nessa materialidade real, nas relações sociais, imbuídas de ideologia e de visões de mundo (Chagas, 2013).

Nesta perspectiva, não é a consciência de classe, por si só, que transformará a realidade, mas ela é concebida como um momento crucial e norteador das ações materiais. Também como afirma Marx (2008, p. 48),

Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se pode julgar tão pouco uma época tal de transformação pela sua consciência, mas, pelo contrário, deve-se explicar a esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças sociais produtivas e as relações de produção.

Assim, não basta consciência de classe para superar o capitalismo, é necessário que as forças materiais estejam propícias para que tal transformação ocorra. Compreender a consciência como fator primordial ou único para mudar o real significa cair no idealismo. Em suma, “apenas a vontade consciente do proletariado pode proteger a humanidade de uma catástrofe” (Lukács, 2003, p. 174), bem como para que haja uma

emancipação, revolução social, é necessária não só uma transformação das condições materiais, mas também da subjetividade humana, que, para agir crítico e emancipadamente sobre o mundo, terá que renunciar às referências, às imagens do passado que não ultrapassam a ordem social do capital (Chagas, 2013, p. 72).

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E A FRAGMENTAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DOCENTE SOB O NEOLIBERALISMO

O surgimento e o avanço do neoliberalismo em escala global, em específico no Brasil que chegou nos anos 1990, é o resultado da reestruturação produtiva do capital no período pós Quarta Revolução Industrial, a chamada Indústria 4.0. Nessa fase do

capitalismo de mercado, com o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e comunicação (TIC),

está originando um novo mundo produtivo e provocando inúmeras mudanças econômicas, socioculturais e na educação formal, mas ainda não rompeu com a vigência da produção do valor, permanecendo circunscrita à lógica da dominação do capital (Previtali; Fagiani, 2020, p. 217).

De acordo com (Previtali, 2025),

No capitalismo do século XXI, o aprofundamento das desigualdades econômicas vem acompanhado do fortalecimento de tendências autoritárias, inclusive em países centrais, do Norte global, como Estados Unidos e Reino Unido. Após a queda do Muro de Berlim (1989) e o fim da URSS (1990), o modo de vida capitalista se tornou global, com a primazia dos interesses privados desestruturando sindicatos, direitos sociais e serviços públicos, pilares do Estado Social. Em nome dos lucros, impuseram-se neoliberalismo, Estado mínimo e austeridade, intensificando a exploração, a subordinação e a discriminação da classe trabalhadora.

Nesta conjuntura de avanços tecnológicos, porém, ao invés de haver uma melhoria das condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora, o que ocorre é uma precarização e uma superexploração dessas e desses trabalhadores. Isso porque as tecnologias estão sob o domínio do capital e, portanto, é ele quem “determina o que, como, quando, onde e para quem produzir.” (Previtali; Fagiani, 2020, p. 220).

Sob o neoliberalismo e a Nova Gestão Pública, há um avanço das privatizações que têm incidido, no Brasil, na precarização do serviço público. Essa Nova Gestão Pública “incorpora métodos e ferramentas empresariais na gestão dos serviços públicos, transformando trabalhadores/as em “gestores/as de resultados”, que passam a ser controlados por metas, avaliações externas e indicadores de produtividade.” (Previtali, 2025).

Assim, segundo Previtali (2025),

esse tripé intensifica a precarização do trabalho docente, pois reduz a autonomia pedagógica, esvazia os conteúdos formativos críticos e sobrecarrega os/as professores/as com tarefas burocráticas e tecnológicas. Além disso, reconfigura a própria identidade profissional, deslocando o/a profissional da docência de sujeitos do processo educativo para executores de prescrições curriculares e de pacotes tecnológicos elaborados por empresas privadas da educação.

Outra face dessa desmobilização pode ser analisada pelo aumento do número de professores contratados no Brasil em detrimento dos efetivos e da elaboração de

concursos públicos (Previtali, 2025). Ainda em uma pesquisa da autora, um dado levantado pelo Inep concluiu que durante os anos de 2013 a 2023, o número de servidores efetivos diminuiu em detrimento do aumento exponencial de professoras e professores contratados.

Este dado é crucial para compreender a desmobilização e a ausência de uma consciência de classe, visto que a falta de estabilidade promove um sentimento de medo que cerceia essas e esses professores contratados de se envolver em lutas imediatas quicã em lutas radicais. O medo do contrato ser revogado, o medo da perseguição, o medo do desemprego. Contudo, as relações objetivas de exploração e de fragmentação de uma classe docente se desdobram também na subjetividade, uma vez que há uma materialidade que cada vez mais enfraquece a organização coletiva que resiste aos ataques ao serviço público e à luta substancial por transformação social.

Conforme Previtali e Fagiani (2020, p. 221)

[...] a fluidez das relações de emprego, pautadas nos contratos temporários, a relação com mais de um emprego e, portanto, com mais horas de trabalho total, as formas individualizadas de avaliação e desempenho que levam a diferentes remunerações, entre outros, são elementos que tendem a dificultar a percepção de classe desses trabalhadores, contribuindo para a desmobilização coletiva e acentuando os sentimentos de “naturalização” das relações de precarização das condições de trabalho e de vida.

Ocorre que os e as docentes, como classe trabalhadora, possuem uma consciência, uma percepção da sua realidade social que não corresponde à sua situação real de classe ou aos seus interesses fundamentais, mas sim a uma “falsa consciência”, uma consciência fragmentada, a-histórica e universal que se refere à ideologia que a classe dominante dissemina: a ideologia burguesa, que não ultrapassa o mundo do capital (Chagas, 2013), mas que coaduna com a individualização e a fragmentação da classe. Inclusive há o uso de um vocabulário que já está sendo muito bem apropriado na docência: equipe, colaborador, professor como mediador, conhecimento e ciência como inovação, adaptação, resiliência (Antunes, 2020). Assim, a categoria docente já não se vê mais enquanto uma classe, mas vê os colegas como rivais que estão competindo por um cargo melhor. Veem o seu trabalho não como algo coletivo, mas cada vez mais individualizado na busca incessante por alcançar as metas instituídas, os processos burocráticos e técnicos exigidos e a uma performance cada vez mais desenvolvida.

Ademais, essas formas cada vez mais individualizadas e precarizadas do trabalho objetivo das e dos professores que se expressam pela categoria de alienação, impactam diretamente na subjetividade desses sujeitos. As professoras e os professores, como parte integrante da classe trabalhadora, são coisificados e transformam-se em mercadoria, assim como a educação também se torna uma mercadoria. Desse modo,

nas condições do capitalismo, o sujeito se determina como força de trabalho, como mercadoria, como coisa. E, como coisa, as relações entre os sujeitos se transformam em relações entre coisas; cada um é indiferente ao outro, está separado dos demais, levando o sujeito a um completo isolamento social, a uma ausência de sociabilidade (Chagas, 2013, p. 81).

A alienação do trabalho, no capitalismo, isto é, quando o trabalhador e a trabalhadora não reconhecem o produto do seu trabalho; sua atividade de trabalho; sua relação com a vida genérica e de si com os outros (Marx, 2001), afeta a sua subjetividade de modo que, ao atentar para esta última, a professora e o professor não reconhecem seus pares de modo coletivo, mas de modo estranhado. A perda de autonomia, a intensificação das demandas e exigências da escola e do capital sobre a atividade de trabalho dessas e desses professores, reforça uma desmobilização da resistência e da luta coletiva, bem como gera adoecimentos físicos e psíquicos.

Outrossim, a formação dos docentes e a sua atuação no processo de trabalho correspondem, em massa, a uma consciência precária, relacionada a esta “falsa consciência”, mas não uma falsa consciência como algo sem materialidade ou ilusório. A ideologia da classe dominante possui força inclusive por se assentar num terreno materialmente compreensível e verídico. As propostas ideológicas que são construídas e difundidas fazem sentido ao trabalhador, que se deixam seduzir por tal perspectiva burguesa: a descrença no serviço público, a desmobilização via sindicatos e movimentos sociais etc. Assim,

nas condições do capitalismo, o sujeito se determina como força de trabalho, como mercadoria, como coisa. E, como coisa, as relações entre os sujeitos se transformam em relações entre coisas; cada um é indiferente ao outro, está separado dos demais, levando o sujeito a um completo isolamento social, a uma ausência de sociabilidade (Chagas, 2013, p. 81).

Esta coisificação do ser social o desumaniza ao passo que ele se distancia do seu ser genérico. Ao desumanizar suas relações com os outros homens, este ser se desumaniza e perde sua essência e cada vez mais se aproxima dos animais: vive em modo quase que

instintivo em luta por sobrevivência, ao invés de se humanizar no processo de trabalho (Marx, 2001).

Outro elemento que deve receber atenção refere-se à formação de professores no Brasil. Pesquisas realizadas e divulgadas pelo Anuário da Educação no site Todos Pela Educação, revelam que na última década a formação por ensino a distância dobrou no país, chegando a 70%. “O crescimento foi puxado pela rede privada, que passou de 440 mil (30%) para mais de 1 milhão de matrículas (63%), enquanto a rede pública manteve-se praticamente estável.”⁴²

Estes dados demonstram que a formação cada vez mais precarizada em instituições privadas e no modelo Ead, contribuem para uma formação voltada à imediata entrada no mercado de trabalho e à falta de compromisso com uma formação humana que desenvolva nas e nos futuros professores uma consciência crítica, política e filosófica que possibilite o enfrentamento ao que está posto pela realidade social. A formação dos professores possui papel de extrema relevância na sua atuação, seja em sala de aula, seja na vida social. Professoras e professores formados em uma lógica privada e privatista, em que o ensino é consumido com vistas exclusivamente ao diploma e a garantir o enriquecimento dos grandes tubarões e empresas educacionais, não possui nenhum compromisso com uma transformação social.

Ademais, de acordo com Previtali e Fagiani (2020, p. 225).

Com as reformas no ensino superior, visando rentável[31], tornar as universidades um negócio o eixo da formação docente passa a ser redefinido de forma a enfatizar as dimensões mais práticas, por meio, por exemplo, do aumento da carga horária relacionada a estágios em detrimento da formação teórica, relacionada às disciplinas de filosofia, sociologia e de teorias pedagógicas, em um tempo total de formação que tende a ser menor: de quatro para três distância[32], anos e meio, ou mesmo à total ou parcialmente.

Porém, cabe analisar essa conjuntura não com olhar conformado, como se não houvesse saída. A saída, por mais difícil que pareça, está na solidariedade de classe, no compromisso com a difusão de uma consciência de classe que vise uma organização real e que tenha como alicerce a práxis revolucionária. Logo, a organização e a resistência das

42 <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/anuario-da-educacao-formacao-de-professores-a-distancia-dobra-em-uma-decada-no-brasil/>.

educadoras e educadores em ultrapassar a racionalidade neoliberal, individualizante e fragmentada é uma tarefa que está posta e que não se pode perder de vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto objetivou relacionar trabalho e educação numa perspectiva ontológica para se compreender como, no neoliberalismo, essa relação tem permeado a constituição da subjetividade docente frente à precarização e à fragmentação das condições objetivas e subjetivas de trabalho e de vida.

Nessa perspectiva, o trabalho que funda o ser social e que deveria humanizá-lo e, logo, humanizar suas relações sociais, sob o capitalismo neoliberal, na verdade desumaniza-o pelo processo de alienação. Assim, o trabalho alienado corrobora a fragmentação e a perda de identidade do trabalhador enquanto trabalhador, da sua sociabilidade e da sua capacidade consciente de, ao transformar a natureza, transformar-se a si mesmo.

Nesse sentido, o trabalho estranhado ganha formas ainda mais perversas sob o neoliberalismo, uma vez que as relações cada vez mais autônomas, individualizadas e fragmentadas constituem-se como lema da racionalidade neoliberal. Dessa forma, com a precarização do trabalho, a destituição de direitos sociais, a competitividade e o desmantelamento da solidariedade de classe, os seres tornam-se ainda mais apartados do seu gênero humano e de uma possibilidade consciente de intervir nessa realidade de opressão e exploração.

Assim, as e os docentes que possuem papel crucial na sociedade, uma vez que atuam diretamente na formação ideológica da classe trabalhadora, ao terem suas condições de vida e trabalho cada vez mais precarizados, tem também sua subjetividade fragmentada, desde sua formação no ensino superior até sua perda de autonomia no ambiente de trabalho, na exaustão das altas demandas e metas a serem cumpridas e na exigência de performatividade.

Destarte, pensar essas condições de vida e de trabalho docente, a desmobilização da luta e da solidariedade coletiva, da resistência e da construção de uma subjetividade que permita uma consciência de classe torna-se uma exigência de nossos tempos e que

deve ser compreendida pelas lentes da práxis revolucionária e não do pessimismo e do conformismo. Logo, a resistência e a luta transformadora devem estar na ordem do dia das e dos docentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CHAGAS, E. **O pensamento de Marx sobre a subjetividade**. Trans/Form/Ação, Marília, v. 36, n. 2, p. 63-84, maio/ago., 2013. Disponível em: revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/3099/2360. Acesso em: 17 dez. 2025.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: Estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã, 2007: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O Capital**. Livro 1, Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-235.

PREVITALI, F. **Tecnologias digitais, Gerencialismo e Precarização do trabalho docente**. Emancipação Socialista, 8 out. 2025. Disponível em: < <https://www.emancipacaosocialista.org/2025/tecnologias-digitais-gerencialismo-e-precarizacao-do-trabalho-docente/> > Acesso em: 17 dez. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação fundamentos históricos e ontológicos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34. 152-180, jan./abr. 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário da educação: **formação de professores a distância dobra em uma década no Brasil**. Todos pela educação, 2025. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/anuario-da-educacao-formacao-de-professores-a-distancia-dobra-em-uma-decada-no-brasil/>> Acesso em: 17 dez. 2025.

DA CRISE DO CAPITAL À SALA DE AULA “UBERIZADA” NO NOVO ENSINO MÉDIO

*Lia Agapito Roberto*⁴³

*Bruno Batista Soares*⁴⁴

RESUMO: O presente artigo analisa a reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) não como uma modernização pedagógica, mas como um projeto político-econômico intrínseco à crise estrutural do capital. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, o estudo investiga a correlação entre as transformações no mundo do trabalho e a reestruturação da educação brasileira. A discussão estrutura-se em três eixos: (I) a dimensão macroestrutural (Frigotto, 2010; Mészáros, 2008), situando a reforma como resposta à necessidade de formar subjetividades flexíveis para a precarização laboral; (II) a atuação de agentes privados (Ball, 2014; Freitas, 2018), mapeando como redes empresariais capturaram a formulação da política educacional; e (III) o mecanismo de implementação no chão da escola (Newman; Clarke, 2012; Braverman, 1987), demonstrando como o gerencialismo e a plataformação operam a expropriação do saber docente e a gestão da escassez. A análise de dados empíricos recentes (Cássio; Goulart, 2022; Silva; Chrispino e Melo, 2025) confirma que a flexibilização curricular, longe de promover autonomia, aprofunda as desigualdades escolares através de itinerários empobrecidos e da expansão do ensino mediado por tecnologias. Conclui-se que o modelo, mesmo após as alterações da Lei nº 14.945/2024, mantém a dualidade histórica da educação, exigindo a sua superação em direção a uma escola unitária e politécnica.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho e Educação; Novo Ensino Médio; Gerencialismo; Plataformação; Precarização Docente.

FROM THE CAPITAL CRISIS TO THE “UBERIZED” CLASSROOM IN THE NEW HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This article analyzes the reform of the New Secondary Education (Law nº 13,415/2017) not as a pedagogical modernization, but as a political-economic project intrinsic to the structural crisis of capital. Based on historical-dialectical materialism, the study investigates the correlation between transformations in the world of work and the restructuring of Brazilian education. The discussion is structured around three axes: (I) the macrostructural dimension (Frigotto, 2010; Mészáros, 2008), situating the reform as a response to the need to form flexible subjectivities for precarious employment; (II) the actions of private agents (Ball, 2014; Freitas, 2018), mapping how business networks captured the formulation of educational policy; and (III) the implementation mechanism on the school floor (Newman & Clarke, 2012; Braverman, 1987), demonstrating how managerialism and platformization operate the expropriation of teaching knowledge and the management of scarcity. The analysis of recent empirical data (Cássio & Goulart, 2022; Silva; Chrispino and Melo, 2025) confirms that curricular flexibility, far from promoting autonomy, deepens school inequalities through impoverished itineraries and the expansion of technology-mediated teaching. It is concluded that the model, even after

43 Mestranda em Ciências Sociais, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais – Universidade Federal de Uberlândia - UFU, E-mail: lia.roberto@ufu.br.

44 Mestrando em Ciências Sociais, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais - Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Bolsista CAPES. E-mail: brunosoares@ufu.br.

the changes to Law No. 14,945/2024, maintains the historical duality of education, requiring its overcoming towards a unitary and polytechnic school.

KEYWORDS: Work and Education; New High School; Managerialism; Platformization; Teaching Precariousness.

INTRODUÇÃO

No contexto do capitalismo contemporâneo, a esfera do trabalho e os processos educacionais mantêm uma relação de determinação recíproca impossível de ser dissociada. Partindo dessa premissa, o presente estudo analisa as mudanças na organização do trabalho decorrentes da reestruturação educacional imposta pelo Novo Ensino Médio - NEM. O objetivo central é desvelar a correlação entre as transformações tecnológicas na base produtiva e a nova função social atribuída à escola, situando a reforma como um mecanismo de ajuste aos imperativos do sistema do capital.

Para tanto, partimos da premissa teórica de que a educação não é uma esfera autônoma, mas um fator crucial de reprodução das relações sociais. Conforme a leitura de Frigotto (2010), fundamentada no materialismo histórico, a escola atua na produção e reprodução da estrutura de valores necessária para que as relações de produção se perpetuem. Contudo, a reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 radicaliza esse processo, rompendo com a perspectiva de uma formação humana omnilateral — entendida como o desenvolvimento integral das capacidades físicas e mentais — para submeter a escola pública à lógica estrita da mercadoria e da adaptação imediata ao mercado.

Essa reestruturação não deve ser compreendida como um evento técnico isolado, mas como parte de um movimento histórico de ruptura institucional deflagrado pelo golpe jurídico- parlamentar de 2016 e pela imposição da Medida Provisória nº 746/2016. O que se observa, seguindo a análise de Luiz Carlos de Freitas (2018), é a consolidação de uma “Reforma Empresarial da Educação”, fenômeno no qual o setor privado não apenas vende serviços para o Estado, mas captura a própria formulação da política educacional (*policy making*), ditando currículos, métodos de gestão e finalidades pedagógicas.

O problema central que este estudo enfrenta reside na contradição entre a promessa discursiva de “liberdade de escolha” e “modernização” e a realidade material de precarização e desigualdade. A hipótese que orienta a investigação é a de que o NEM não visa corrigir “falhas de aprendizagem”, mas sim alinhar a escola pública às demandas da

crise estrutural do capital, produzindo subjetividades flexíveis e resilientes para um mercado de trabalho marcado pela intermitência e pela informalidade.

Para demonstrar essa tese, o artigo adota como metodologia a pesquisa bibliográfica de cunho crítico, estruturando a análise em três dimensões interconectadas. Primeiramente, discute-se o “porquê” macroestrutural da reforma, utilizando as categorias de Frigotto e Mészáros para situar o NEM como resposta à crise do capital. Em segundo lugar, identificam-se os “agentes” dessa transformação, mapeando com Stephen Ball e Luiz Carlos de Freitas as redes políticas e fundações empresariais que desenharam a legislação. Por fim, analisa-se o “mecanismo” de sua implementação no chão da escola, demonstrando como a racionalidade do Gerencialismo (Newman; Clarke, 2012) e a infraestrutura da plataformização (Braverman, 1987) operam a expropriação do saber docente e a gestão da escassez.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

UMA EDUCAÇÃO BIPARTIDA

A análise da reforma do Novo Ensino Médio exige situá-la no contexto da crise estrutural do capital, categoria central em Mészáros (2008). Segundo o autor, o sistema atingiu limites de expansão que demandam reformas não para o bem-estar social, mas para a recuperação da taxa de lucro. É nesse cenário que Frigotto (2010), fundamentado na obra meszariana, demonstra como os processos educativos atuam como fatores de reprodução das relações sociais:

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente (Mészáros, 1981, p. 260 *apud* Frigotto, 2010, p. 28).

Em uma perspectiva marxista, o trabalho é a forma pela qual nos humanizamos, ou seja, como construímos a história, nossa relação com o mundo material. Assim, humanos inseridos em processos educativos buscam atender suas múltiplas necessidades enquanto humano:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu Devanir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (Frigotto, 2010, p. 34).

Frigotto (2010) afirma que as práticas educativas estão subordinadas aos interesses do capital, independente da fase do capitalismo. Logo, subordinada a tal como reproduz e é reproduzida dentro de uma sociedade de classes, o autor aponta para uma educação bipartida, dualista: de um lado uma educação de tipo formativa voltada para os estudantes das classes dirigentes e do outro uma educação disciplinadora para os estudantes da classe trabalhadora. A segmentação e a fragmentação do ensino servem para subordinar os processos educativos à reprodução das relações sociais capitalistas, mantendo a desigualdade sob a aparência de uma meritocracia ou necessidade técnica. A partir dessa perspectiva cabe se pensar: o novo Ensino Médio carrega consigo essa educação dualista? Como o novo Ensino Médio vem sendo implementado nas escolas públicas e privadas do nosso país?

Do ponto de vista histórico é importante destacar como o sistema educacional brasileiro foi marcado por uma cultura escravocrata e oligárquica, onde a elite prega a modernidade, mas mantém práticas arcaicas. Frigotto (2010) aponta que a universalização da escola básica foi tardia e precária, enquanto o sistema de comunicação de massa (TV) se expandiu rapidamente, funcionando como mecanismo de hegemonia sem a contrapartida da alfabetização crítica:

Os dados de expansão do sistema educacional e de entrada e permanência na escola e do acesso à televisão nos indicam uma progressão aritmética no caso da escola e geométrica no caso da TV. Para se ter uma ideia, em relação ao primeiro grau, em 1960 o país tinha 86,7 mil estabelecimentos e em 1988, 28 anos depois, passou para 190,4 mil. No mesmo ano, 0,9% dos domicílios dos grandes centros urbanos tinham aparelho de TV e vinte anos depois, em 1980, esse número progrediu para mais de 6 vezes, 55,9 e, em 1989, para 72,6, oito vezes mais. O mesmo IBGE mostra que nestes mesmos domicílios, em 1989, 56,1% tinham filtro de água em casa, 56,1% geladeira, e 72,6% dispunham de aparelho de TV (IBGE, PNAD, 1989 *apud* Frigotto, 2010, p. 42).

Ainda pensando sobre o contexto brasileiro no que diz respeito ao sistema educacional, Frigotto (2010) aponta para a influência da “Teoria do Capital Humano”

durante o período da ditadura militar. Tal teoria foi desenvolvida nos EUA na década de 50 e tem como um dos principais elaboradores Theodore Schultz que buscava encontrar o que produzia a diferença entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, assim reduz a educação a um fator de produção (Fator H) no qual o investimento em educação (capital humano) gera automaticamente aumento de produtividade e renda, servindo como solução para o desenvolvimento e equalização social sem tocar nas relações de poder:

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tornado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento mobilidade individual (Frigotto, 2010, p. 44).

No Brasil o principal representante da teoria foi Mário H. Simonsen que via tal perspectiva como solução central tanto para o desenvolvimento nacional como para o fim da desigualdade social por meio do acesso a uma educação equânime voltadas para as necessidades do capital. Desse modo, percebe-se uma reestruturação da educação brasileira por meio da reforma universitária de 1968 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1971, ambas voltadas para estímulo à formação de mão de obra técnica. Essa ênfase resultou na obrigatoriedade do ensino técnico (profissionalizante) no currículo do antigo 2º grau (atual Ensino Médio), com o propósito claro de capacitar profissionais para atender à demanda das fábricas nacionais e das empresas multinacionais de origem norte-americana que estavam se estabelecendo no Brasil durante esse período. Entretanto, a obrigatoriedade não durou muito tempo e em 1982, a Lei nº 7.044/82 alterou a Lei 5.692/71, substituindo a exigência de “qualificação profissional” por “preparação para o trabalho”, o que, na prática, pôs fim à obrigatoriedade da habilitação profissional plena no 2º grau.

Seguindo o curso histórico brasileiro, os anos 1980 foram marcados por amplos debates teóricos que vão buscar alternativas para essas políticas educacionais que sofreram influências da perspectiva economicista da educação (fator h). O início dos anos 1990 tem como foco teórico a relação Trabalho-Educação e a busca por uma função social democrática para a escola, em clara oposição às ideias neoconservadoras da época. Pesquisadores e ativistas buscavam, no plano teórico e político, redefinir o papel da

escola. A meta era vincular a instituição escolar às “lutas pela efetiva democratização da sociedade brasileira”, entendendo a educação como um instrumento de transformação social e não apenas de reprodução de relações sociais de dominação. Desse modo, Frigotto (2010) apresenta algumas alternativas debatidas neste período para superar a educação fragmentada e dualista.

Há a concepção da escola unitária que busca, em linhas gerais, oferecer uma formação integral e unificada para todos os estudantes, superando a divisão histórica entre a escola dos gestores (formação intelectual e para o comando) e a escola dos trabalhadores (formação técnica e para a execução). Outro modelo proposto para superar tal dualidade, é a formação tecnológica/politécnica que entende o trabalho como princípio educativo, ou seja, a politécnica, ou formação omnilateral, objetiva que o indivíduo não seja apenas um operador especializado e alienado, mas um sujeito capaz de compreender e intervir criticamente na sociedade e no processo de produção. Tais propostas se contrapõem à perspectiva neoconservadora, pois colocam o trabalho como princípio educacional e não o mercado como regulador da formação, desse modo visa superar a divisão do trabalho em classes e o processo de alienação.

Entretanto, o que se percebeu na prática foi um esvaziamento da proposta educacional politécnica transformada em uma roupagem para continuar o velho modelo de formação técnico-profissional dualista e fragmentada do ponto de vista da divisão de classes, como explicado anteriormente. Este percurso teórico e de luta política culminou na fase de “transição democrática”, durante a elaboração da nova Constituição (1988) e, crucialmente, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As esperanças de que o projeto da LDB encampasse as lutas históricas dos educadores foram frustradas com a mudança na correlação de forças políticas, o resultado foi a “mutilação” do projeto. Além disso, as definições consolidadas na nova LDB mantém o dilema da classe dominante em relação à função econômico-social da educação, pois há a necessidade de ampliar a escola básica, visto que as novas tecnologias incorporadas ao debate educação - trabalho exigem uma nova base técnica. Ademais, persistente o obstáculo de liberar o campo educativo da esfera privada do mercado, como aponta Frigotto (2010):

As grandes esperanças alimentadas pelas negociações a partir de um projeto encampando boa parte das lutas históricas dos educadores, com a vitória de Collor e a nova correlação de forças no Congresso, aumentaram a cada dia sua desfiguração, levando Florestan Fernandes (1992), numa análise deste processo, a afirmar que a nova LDB estava sendo mutilada, correndo o risco de se transformar num *frankenstein*. Como veremos no último capítulo, as definições que vão se solidificando na nova LDB, pelo que a Câmara aprovou, explicitam claramente o velho dilema da burguesia em matéria da função econômico-social da educação. Este dilema, entre nós, se apresenta de um lado pela demanda de ampliação da escola básica e uma nova qualidade da mesma como exigência das necessidades da nova base técnica do processo produtivo, dos processos de reconversão tecnológica e, de outro, pela dificuldade de liberar o campo educativo da esfera privada do mercado (Frigotto, 2010, p. 56).

É importante ter em mente, que as décadas de 1970/90 foram marcadas pela crise do fordismo e por um processo de incorporação de novas tecnologias dentro da esfera produtiva, marcadas pelo que conhecemos hoje pela terceira Revolução Industrial. Nesse contexto surgem novos conceitos como “sociedade do conhecimento”, “qualidade total”, “flexibilidade” e “competitividade”. Frigotto (2010) argumenta que isso representa um “rejuvenescimento” da teoria do capital humano, assim o processo de formação passa a ser mais geral e abstrato em vez de adestramento estrito, mas ainda sob a lógica da subordinação e da exclusão social para atender as demandas do capital:

O primeiro desafio é, pois, de qualificar a base histórico-social das quais emergem essas novas exigências educativas e de formação humana - rejuvenescimento da teoria do capital humano -e de decifrar por que as teses de uma formação geral e abstrata, que prepara sujeitos polivalentes, flexíveis e participativos aparecem ao mesmo tempo com as perspectivas neoconservadoras de ajuste no campo econômico- social e no campo educacional mediante as leis de mercado (Frigotto, 2010, p. 61).

SOLUÇÃO DE MERCADO PARA PROBLEMAS EDUCACIONAIS

Após esse breve debate a partir de Frigotto (2010) sobre o eixo educação-trabalho dentro do sistema capitalista e a necessidade de reformas para acompanhar as demandas do capital, bem como os efeitos que essa produz na divisão social do trabalho em classes e conseqüentemente na construção de uma educação formal fragmentada e dualista, continuaremos a explorar mais sobre o tema, a partir de uma nova perspectiva para enfim chegar no cerne da discussão deste artigo: a reforma do Novo Ensino Médio e a influência da rede privada no sistema educacional brasileiro. Mas antes de debater o caso brasileiro

é importante ter em mente que a educação formal e toda sua estrutura passam a ganhar força e ser interpretadas como uma forma de mercado, não só na perspectiva da organização e formação da juventude que será a nova classe trabalhadora, mas a própria gestão escolar passa a ser alvo de interesse do setor privado que apresenta soluções de mercado para os problemas sociais. Nesse sentido utilizamos Ball (2014) que analisa a crescente atuação de fundações filantrópicas, como entidades privadas, e de empreendimentos empresariais que buscam desenvolver o setor privado de serviços educacionais. Assim, a educação não se limita à sala de aula, mas se estende à gestão, finanças, treinamento profissional, material didático e tecnologias.

Em linhas gerais Ball (2014) destaca como as políticas neoliberais⁴⁵ e as propostas de soluções de mercado são propagadas por redes de políticas formadas por entidades filantrópicas, think tanks e corporações educacionais. Essas redes atuam globalmente, promovendo a privatização, a desregulação e a mercantilização da educação, aponta para o fato de que esse não é um movimento local e sim global. Por ter uma ação global é notável a presença de redes transnacionais de influência que defendem a privatização e os mercados educacionais, muitas vezes sob o pretexto de combater a pobreza e fornecer educação de qualidade, como exemplos de influência internacional temos a Clinton Global Initiative (CGI)⁴⁶. Seguindo adiante nesse contexto global, Ball nos apresenta a noção de edu-business empresas voltadas para prestação de serviços como currículo, recrutamento e software, terceirização de serviços, a exportação de ideias e políticas educacionais. No que diz respeito ao setor da venda de política de políticas educacionais, o Reino Unido tem se destacado, temos como exemplo a *Cambridge Education* atuante

45 O neoliberalismo não é simplesmente, como alguns escritores retratam-no, um processo de privatização, de individualização e de desgaste do Estado, embora sejam componentes importantes. O neoliberalismo também atua nas instituições do setor público e no Estado - de fato, o Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado. O neoliberalismo é também realizado, disseminado e incorporado por meio de quase-mercados, parcerias público-privadas, o empreendedorismo de organizações públicas, e o trabalho de instituições de caridade e organizações de voluntariado, na verdade o terceiro setor pode ser visto como uma nova governamentalidade sendo lançada sob o neoliberalismo (Graefe, 2005; Rosa, 1999 apud Ball, 2014, p. 24).

46 Esta foi fundada, em 2005, pelo ex-presidente dos Estados Unidos Bill Clinton. A CGI é uma organização não-partidária que reúne líderes globais para conceber e implementar soluções inovadoras para os problemas mais urgentes do mundo. A cada ano, a CGI hospeda uma reunião anual em setembro, programada para coincidir com a Assembleia Geral da ONU. A BMGF é a principal financiadora e apoiadora da Iniciativa Global Clinton, e Bill Gates tem falado nos fóruns da CGI. A BMGF e o Google patrocinaram conjuntamente a primeira conferência da CGI. Eventos da CGI reúnem ricos e poderosos de notoriedade, que vão desde Angelina Jolie a Rupert Murdoch, todos ansiosos para "fazer o bem" e fazer o que Breeze (2007) chama de "identidade-trabalho" (Ball, 2014, p. 125).

em mais de 60 países trabalha com a venda de modelos de gestão educacional e inspeção escolar.

Ao voltar os olhos para o Brasil, percebe-se que o país segue as tendências internacionais de privatização, mercantilização da educação, e de busca por soluções de mercado para sua gestão educacional descritas por Stephen J. Ball (2014). A reforma educacional gerada no país com a implementação do Novo Ensino Médio acarretou mudanças educacionais nas escolas públicas e privadas, entretanto gostaríamos de dar um enfoque em como a rede pública de ensino brasileira passa a adotar essa lógica de mercado, mesmo sem uma privatização direta das escolas. Os problemas educacionais brasileiros, principalmente os apontados na rede pública de ensino, são medidos por meio de indicadores e baixo desempenho acarretou a busca de medidas de produtividade e eficiência atreladas à lógica de mercado adaptadas para educação pública. Não é coincidência, quando observamos os grupos que participaram da construção do Novo Ensino Médio no Brasil, encontrarmos empresas que seguem essa lógica de oferecer serviços e produtos a instituições públicas a fim de solucionar os problemas de má gestão e baixa qualidade das redes estaduais de ensino. Tais grupos empresariais investiram fortemente em pesquisas que buscavam justificar e propor uma reestruturação do Ensino Médio, como demonstra Caetano (2018):

Em relação aos sujeitos que participam da direção da proposta de reforma do Ensino Médio, conforme Peroni et al. (2015), destacam-se várias instituições e são vários os sujeitos ligados a organizações empresariais e ao terceiro-setor empresarial que vem atuando como think tanks na reforma. Podemos destacar, por exemplo, na atuação de pesquisas, a Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita, apoiadas pelo Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú BBA e Instituto Península que apontam a reformulação do Ensino Médio para “permitir que os jovens escolham, a partir de um leque de opções, o percurso que mais se adequa às suas características pessoais, vocações e projetos de vida” (Unibanco, 2015, p. 3). Outra pesquisa foi feita pelo Instituto Unibanco, intitulado “Ensino Médio no Brasil: Distribuição dos Tempos por Áreas e Componentes Curriculares”, com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do Movimento pela Base Nacional Comum - MBNC (Unibanco, 2016, p. 2). O Movimento pela Base tem como protagonista a Fundação Lehman e grupo de empresários e banqueiros, conforme pesquisa de Peroni e Caetano (2015), (Caetano, 2018, p. 209).

Caetano (2018) apresenta a intervenção feita pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE para o Ensino Médio que buscou adaptar o

modelo de gestão utilizado pela construtora Odebrecht para o contexto escolar, dando origem à chamada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Essa metodologia começou a ser aplicada de forma experimental no Ginásio Pernambuco e, devido ao seu alcance, tornou-se uma referência adotada por mais de 300 escolas em diversos estados brasileiros. A proposta central, detalhada nos manuais do projeto, defende que administrar uma instituição de ensino é uma tarefa muito semelhante à gestão de uma empresa, apresentando, inclusive, desafios ainda mais complexos em certos aspectos. Tal situação exemplifica como essa lógica empresarial debatida por Ball (2014) na qual setor público é incentivado a operar como prestador privado, buscando competitividade e resultados tem se materializado na realidade educacional brasileira.

Em suma, se percebe a lógica de mercado, que Ball (2014) e Caetano (2018) veem operando através de edu-business e ferramentas gerenciais. Tal realidade pode ser lida como a continuidade da subordinação ao capital que Frigotto (2010) denunciou historicamente, resultando na reprodução da desigualdade social. O conhecimento, que deveria ser um instrumento de emancipação humana, é monopolizado e moldado como um ativo privado para a acumulação. Assim, ao olhar para a construção e implementação da reforma educacional brasileira com o Novo Ensino Médio o que se percebe é um alinhamento nacional à tendência internacional de gerencialismo e o setor privado adentrando a gestão pública educacional, mesmo sem uma privatização direta dos serviços.

O QUE ACONTECE NA PRÁTICA: GESTÃO E PRECARIZAÇÃO NO CHÃO DA ESCOLA

O modelo educacional imposto pelas redes privadas materializa-se no cotidiano escolar, chão da escola, aprofundando o abismo social. Essa estratificação não é acidental, mas estrutural. Em análise empírica da rede estadual paulista, Cássio e Goulart (2022, p. 530) demonstram que a “liberdade de escolha” é diretamente proporcional à infraestrutura escolar. Cruzando dados de oferta de itinerários com indicadores socioeconômicos, os autores revelam que escolas em territórios vulneráveis oferecem “cardápios” restritos e padronizados, induzindo a matrícula dos estudantes mais pobres naquilo que sobra,

enquanto escolas centrais garantem opções diversificadas (Cássio; Goulart, 2022, p. 527). A reforma, assim, converte desigualdade material em destino pedagógico.

Para compreender como essa segregação se naturaliza na gestão escolar, é preciso recorrer à análise Newman e Clarke (2012) sobre o “Estado Gerencial”⁴⁷. Nessa racionalidade, o gerencialismo não opera apenas como uma técnica administrativa, mas como uma ideologia que legitima o “direito de gerir” em nome da eficiência e da produtividade (Newman; Clarke, 2012, p. 359). A ética do serviço público é reconfigurada por um ethos empresarial, no qual a escola é vista como um “quase-negócio” situado no campo da competição (Newman; Clarke, 2012, p. 366).

Na prática, não se trata de efetivar a autonomia pedagógica prometida, mas uma dispersão do poder que transfere para a ponta a responsabilidade de administrar a própria escassez, “empoderando” os agentes locais apenas para que possam ser disciplinados por metas (Newman; Clarke, 2012, p. 363-364). Sob a ótica da Nova Gestão Pública (NGP), a oferta restrita de itinerários formativos deixa de ser vista como precarização para tornar-se uma medida de “custo-efetividade” (Newman; Clarke, 2012, p. 367), onde a instituição é gerida através do cumprimento estrito de métricas e índices de desempenho em detrimento de valores públicos mais amplos.

A infraestrutura material que viabiliza essa gestão da escassez é a plataformização do trabalho docente. Se o gerencialismo define a meta, a tecnologia define o ritmo e o conteúdo. Em estados pioneiros na implementação do NEM, como São Paulo e Paraná, observa-se a imposição massiva de plataformas digitais — como Redação Paraná, Google Classroom, aplicativos de frequência e plataformas de “aulas prontas” — que padronizam a prática pedagógica (Camilo; Neves, 2024). Essa tecnologia permite a realização do sonho taylorista de separação total entre concepção e execução, analisado classicamente por Harry Braverman (1987 [1974]).

Para Braverman (1987, p. 113), essa separação é “a medida mais decisiva simples na divisão do trabalho tomada pelo modo capitalista de produção”, onde o processo produtivo é replicado e controlada pela gerência antes de adquirir forma concreta na mão

47 Newman e Clarke (2012, p. 353) definem o Estado Gerencial como a reestruturação dos serviços públicos onde a ética do serviço e o julgamento profissional são subordinados a novas lógicas de cálculo organizacional, eficiência e autoridade gerencial.

do trabalhador. O professor, expropriado de seu saber-fazer intelectual, deixa de ser o autor de suas aulas para tornar-se um mero executor em plataformas digitais, reproduzindo roteiros pré-moldados e apresentações de slides padronizados por consultorias privadas.

Essa desqualificação (*deskilling*) do magistério não é um efeito colateral, mas uma condição necessária para a expansão da carga horária a baixo custo. O objetivo, conforme antecipado por Braverman (1987, p. 107) ao analisar os princípios da gerência, é “baratear o trabalhador ao diminuir seu preparo e aumentando sua produção”. Como demonstrado na revisão sistemática de Silva, Chrispino e Melo (2025), a ampliação da jornada escolar efetivou-se massivamente não pela contratação de professores concursados, mas pela introdução de aulas via tecnologias digitais (EaD) e ensino remoto. Configura-se, assim, a “uberização” do trabalho docente.

Conforme analisam Previtali e Fagiani (2020), esse fenômeno não se resume à simples mediação tecnológica; trata-se de uma nova morfologia do trabalho que subordina a educação à lógica da acumulação flexível. Nesse regime, o docente é convertido em um trabalhador sob demanda⁴⁸ (Previtali; Fagiani, 2020, p. 218), desprovido de vínculos estáveis e gerido por plataformas digitais que fragmentam o ato pedagógico e controlam o ritmo da produção, transferindo os custos e riscos da atividade para o próprio trabalhador.

Essa dinâmica de controle tecnológico reflete o que Marx (1978), no chamado “Capítulo VI” de *O Capital*, definiu como a passagem da subsunção formal para a subsunção real do trabalho ao capital. No contexto do Novo Ensino Médio, não se trata apenas de explorar economicamente o docente (subsunção formal), mas de reconfigurar a própria natureza técnica do ato pedagógico. Conforme Marx (1978, p. 20), na subsunção real, “o domínio do capitalista sobre o operário é o da coisa sobre o homem, o do trabalho morto sobre o trabalho vivo”. As plataformas digitais e os itinerários pré-moldados atuam exatamente como esse “trabalho morto” (objetivado na máquina) que subordina e dita o ritmo do “trabalho vivo” do professor. Nesse cenário, a escola pública é convertida, na prática, no que Marx (1978, p. 76) antecipou como uma “instituição que trafica com o

48 A tendência de expansão do trabalho *just-in-time* é observada no aumento significativo de docentes com vínculo temporário, sendo 63% no estado de Minas Gerais entre 2011 e 2017 (Previtali; Fagnani, 2020, p. 233).

conhecimento” (knowledge mongering institution). Nessa acepção, a instituição opera sob a lógica estrita do comércio, onde o ensino deixa de ser um direito para tornar-se uma mercadoria transacionável. O docente, portanto, passa a ser visto como um trabalhador produtivo não pela qualidade pedagógica de sua aula, mas única e exclusivamente na medida em que produz mais-valia ou gera dados rentáveis para as corporações educacionais que gerem o currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho confirma a hipótese de que o Novo Ensino Médio (NEM) não se configura como uma reforma pedagógica voltada à correção de déficits de aprendizagem, mas como um projeto político-econômico de engenharia social, indissociavelmente vinculado às necessidades de reprodução do capital em sua fase de crise estrutural. O que se observa não é uma falha de implementação, mas o êxito de uma “arquitetura da desigualdade” desenhada para converter o direito à educação em mercadoria e a formação humana em treinamento para a subalternidade.

Retomando o tripé teórico que sustentou esta investigação, conclui-se que o fenômeno obedece a uma lógica indissociável entre causa, agente e método. Na dimensão macroestrutural, fundamentada em Frigotto (2010) e Mészáros (2008), a reforma responde à crise estrutural do capital, operando a formação de subjetividades flexíveis e resignadas, aptas a aceitar a intermitência e a precariedade laboral como condições naturais. Na dimensão política, conforme a análise de Stephen Ball (2014) e Luiz Carlos de Freitas (2018), evidencia-se a captura do Estado (*policy capture*) por redes empresariais privadas — como a Fundação Lemann e o Todos Pela Educação, que colonizaram a formulação da política pública para abrir novos nichos de acumulação sobre o fundo público.

A materialização desse projeto no chão da escola, contudo, só é viável através do mecanismo duplo denunciado neste artigo: o Gerencialismo e a Plataformização. A fusão da racionalidade da Nova Gestão Pública (Newman; Clarke, 2012) com a infraestrutura tecnológica promove a expropriação do saber docente e a padronização curricular via BNCC, transformando a escola em uma unidade de negócios regida por métricas de performatividade e controle algorítmico.

É imperativo notar que a recente sanção da Lei nº 14.945/2024, apresentada como uma “correção de rumos”, não altera a natureza segregadora do modelo. Embora tenha promovido ajustes na carga horária da Formação Geral Básica e nos prazos de transição, a nova legislação preserva a espinha dorsal da reforma: a fragmentação via itinerários formativos e a lógica mercadológica. Como apontam análises críticas recentes de entidades reunidas no Coletivo em Defesa do Ensino Médio (como a REPU e o ANDES), a “reforma da reforma” (ANDES-SN, 2023), mantém a orientação privatista e a oferta de uma educação diferenciada por classe social, perpetuando a formação da juventude trabalhadora para a informalidade e a terceirização, sem reverter a precarização estrutural das redes de ensino.

Portanto, a superação desse cenário não reside em ajustes incrementais ou na “humanização” da gestão empresarial, mas na ruptura com a dualidade histórica que reserva o conhecimento propedêutico às elites e o instrumental aos trabalhadores. O horizonte necessário continua sendo a construção de uma escola unitária fundamentada na concepção omnilateral e politécnica de educação. Uma escola que não se curve ao imediatismo do mercado, mas que integre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo, garantindo o acesso universal ao conhecimento historicamente acumulado como ferramenta de emancipação, e não de adaptação. A revogação integral do arcabouço neoliberal do NEM permanece, assim, como a condição *sine qua non* para a retomada de um projeto educacional público, democrático e socialmente referenciado.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Os autores declaram que utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial (IA), especificamente os modelos Gemini e Notebook M (Google), versão 3.0 Pro (utilizados em dezembro de 2025), como recursos de apoio para estruturação de tópicos, síntese bibliográfica, revisão linguística e aprimoramento estilístico. A utilização dessas ferramentas pautou-se pelos princípios de transparência e responsabilidade ética preconizados na Declaração de Heredia (2024). Todo o conteúdo intelectual, analítico e interpretativo apresentado neste artigo é de autoria exclusiva dos pesquisadores, que supervisionaram integralmente o processo, revisaram criticamente cada trecho e assumem plena responsabilidade pelas ideias, análises e interpretações. Nenhum dado, referência

ou resultado foi fabricado ou manipulado por ferramentas de IA. Os prompts utilizados não foram arquivados em repositório público, por não envolverem geração de dados primários nem análises automatizadas.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN – **Sindicato nacional dos docentes das instituições.**

BALL, Stephen. **Educação global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Editora Uepg, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da Medida Provisória 746, de 2016. Diário Oficial da União, 17/02/2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 147, p. 1, 1 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 20/12/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art35a. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educacionais, o novo Ensino Médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p. 205-225, jan. /abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i1.5811>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5811>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CAMILO, Merielle; BELONI, Belmiro; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. As plataformas on- line de ensino usadas no modelo novo Ensino Médio do Paraná. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 2024. **Anais.** [S.l.]: IME Events, 2024. Disponível em: <https://ime.events/conbraed2024/pdf/33405>. Acesso em: 10 dez. 2025.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 509-534, 2022.

DECLARAÇÃO DE HEREDIA: Princípios sobre o uso da inteligência artificial na publicação científica. **Revista Electrónica Educare**, Heredia (Costa Rica), v. 28, Suplemento Especial, p. 1-9, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.28-5.20853>. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>. Acesso em: 12 dez. 2025.

ENSINO SUPERIOR. “Reforma da reforma não dá”, critica presidenta do ANDES-SN sobre novo PL do Ensino Médio. **Site do ANDES-SN**, Brasília, 26 out. 2023. Disponível em: <https://www.andes.org.br>. Acesso em: 12 dez. 2025.

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

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

MARX, Karl. Livro I, Capítulo VI (inédito) In: O Capital. **São Paulo**: Ciências Humanas Ltda, 1978.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2008.
NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 02, p. 353-381, 2012.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. cap. 14, p. 217-235.

SAMPAIO, R.C.; SABBATINI, M.; LIMONGI, R. **Diretrizes para o uso ético e responsável da Inteligência Artificial Generativa: um guia prático para pesquisadores**. São Paulo: Editora Intercom, 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago Brañas de. **Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023)**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 33, n. 126, 2025.

PLATAFORMIZAÇÃO, UBERIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

*Robson Luiz de França*⁴⁹

*Gabriela de Oliveira*⁵⁰

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a plataformação e a uberização do trabalho no contexto do capitalismo digital, compreendendo esses fenômenos como desdobramentos da reestruturação produtiva e da lógica neoliberal. A partir de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada no materialismo histórico, o estudo dialoga com autores clássicos e contemporâneos que analisam a centralidade do trabalho e as transformações no processo produtivo, como Marx, Harvey, Antunes, Huws, Saviani e Frigotto. Argumenta-se que a expansão das plataformas digitais tem aprofundado a precarização das relações de trabalho, por meio da flexibilização, da transferência de riscos ao trabalhador e da negação de direitos trabalhistas, mascaradas pelo discurso da autonomia e do empreendedorismo. Essas transformações impactam diretamente a educação, que passa a ser orientada para a formação de trabalhadores ajustáveis às exigências do capitalismo digital, priorizando competências instrumentais e fragmentadas. Conclui-se que a uberização representa uma intensificação de formas históricas de exploração do trabalho, colocando à educação o desafio de reafirmar seu papel crítico e formativo diante desse cenário.

PALAVRAS-CHAVE: Plataformação; Uberização; Educação.

PLATFORMIZATION, UBERIZATION AND EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to reflect on the platformization and uberization of work in the context of digital capitalism, understanding these phenomena as consequences of productive restructuring and neoliberal logic. Based on a bibliographical research of a qualitative nature, based on historical materialism, the study dialogues with classic and contemporary authors who analyze the centrality of work and transformations in the production process, such as Marx, Harvey, Antunes, Huws, Saviani and Frigotto. It is argued that the expansion of digital platforms has deepened the precariousness of labor relations, through flexibility, the transfer of risks to workers and the denial of labor rights, masked by the discourse of autonomy and entrepreneurship. These transformations directly impact education, which is now oriented towards training workers who can adapt to the demands of digital capitalism, prioritizing instrumental and fragmented skills. It is concluded that uberization represents an intensification of historical forms of labor exploitation, posing to education the challenge of reaffirming its critical and formative role in this scenario.

KEYWORDS: Platformization; Uberization; Education.

INTRODUÇÃO

O presente texto nasce das discussões desenvolvidas no componente curricular da disciplina denominada Tópicos Especiais em Trabalho, Sociedade e Educação II: Reestruturação produtiva e educação do curso de Pós-Graduação em Educação na

⁴⁹ Professor Doutor Titular, na Faculdade de Educação (FACED/UFU).

⁵⁰ Mestranda em Educação (PPGED/UFU). E-mail: degabrielaoliveira@gmail.com

modalidade Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pretende-se analisar as transformações contemporâneas do trabalho no capitalismo digital, especificadamente aquelas associadas a plataformização e a chamada uberização, fenômenos que vêm reconfigurando não só as relações laborais no contexto dos direitos trabalhistas, como também dimensões sociais e de educação.

Partimos da perspectiva de que a propagação de plataformas digitais e de modelos de trabalho por meio de aplicativos é uma das expressões da lógica capitalista contemporânea. Essa lógica é marcada pela flexibilização, individualização e responsabilização do trabalhador, reorganiza o processo produtivo, concomitantemente que legitima a precarização e naturaliza formas de exploração historicamente conhecidas, sob a roupagem do novo discurso do empreendedorismo e da autonomia. A fim de compreender essas transformações, recorreremos a revisão bibliográfica, que por sua vez, foram ancorados nos autores que compreendem a centralidade do trabalho no capitalismo contemporâneo e as mudanças no processo produtivo, como Marx (2021), Harvey (2005), Antunes (2020), Huws (2018).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar como a plataformização e a uberização do trabalho produzem novas formas de exploração e de precarização do trabalho legalizado, discutindo suas consequências para a educação e para a formação do trabalhador inserido nesse contexto digital. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada no materialismo histórico e no diálogo entre estudos clássicos sobre o trabalho e autores contemporâneos que analisam os impactos da digitalização sobre o processo produtivo.

Para organizar o debate e facilitar a leitura do artigo, estruturamos o texto em quatro sessões. Na primeira, discutimos brevemente como o neoliberalismo e a reestruturação produtiva criaram condições para o surgimento da plataformização. Na sessão seguinte, caracterizamos a uberização como modelo de trabalho digital, destacamos seus principais elementos e analisamos como esse modelo aprofunda a exploração e consolida a precarização do trabalho legalizado. Na terceira, refletimos sobre os impactos dessas transformações para a educação, em particular no que diz respeito a formação de trabalhadores cada vez mais submetidos as demandas do

capitalismo digital. Por fim, apresentamos algumas considerações acerca dos desafios colocados para a sociedade e a educação inserido nesse contexto.

UBERIZAÇÃO INSERIDA NO CONTEXTO NEOLIBERAL E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Inicialmente convém salientar que a uberização veio, rapidamente, já se apresentando como um modo de organização das relações laborais intermediado principalmente ou quase que unicamente por meio de plataformas digitais, onde o trabalhador/a se “filia” e passam a ser considerados/as trabalhadores/as prestadores/as de serviço, autônomos/as, portanto, sem vínculo empregatício.

Nesse sentido, para compreender a plataformização e a uberização faz-se necessário reconhecer que ambos os fenômenos são expressões diretas da lógica neoliberal no mundo do trabalho. De acordo com Harvey (2005), o neoliberalismo é uma teoria advinda das práticas político-econômicas que defende que o bem-estar humano pode ser aprimorado ao incentivar a liberdade e habilidades empreendedoras individuais, sustentada por uma estrutura institucional que promova de forma sólida os direitos a propriedade privada, livre mercado e comércio. Nessa lógica, o Estado deve intervir minimamente, atuando sobretudo na garantia das condições que possibilitem o funcionamento dos mercados.

Harvey (2005) também destaca que o neoliberalismo transpassou o mundo econômico e tornou-se um discurso dominante, influenciando a forma como as pessoas interpretam e compreendem suas próprias experiências sociais. Portanto, em certa medida, uma construção de lógica hegemônica em que a “razão” ou a mesma razão perpassa por todas as áreas da vida humana, cultura, educação, política e valores éticos e sociais.

Além disso, seus defensores ocupam e exercem forte influência no campo da educação, nos meios de comunicação, conselhos de administração de empresas e instituições financeiras, instituições internacionais como o fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do comércio (OMC) que regem as finanças e os comércios globais.

A gênese desse processo refere-se, ao final de 1960 e início da década de 1970, a crise do padrão de acumulação taylorista/fordista. Como explica Antunes (2020), a crise do sistema capitalista impulsionou o capital a promover várias transformações no seu próprio processo produtivo com a criação das formas de acumulação flexível, gestão organizacional, avanço tecnológico e a sobreposição do modelo japonês taylorista sobre o fordismo. Objetivando recuperar sua hegemonia e reorganizar o ciclo de acumulação de capital. Nesse cenário, consolidam as práticas como flexibilização, terceirização, subcontratação, desregulamentação e propagação do Toyotismo, modelo produtivo ligada a produção jus-in-time, ou melhor, no menor tempo possível, na multiparidade do trabalhador em operar diversas máquinas concomitantemente, e na horizontalização empresarial.

Nesta linha, a política Neoliberal buscou a utilização do Estado como um meio instrumental para favorecer o capital financeiro privado, para tanto, desde os anos 1970, alhures afirmado anteriormente, ocorreu mudança profunda no paradigma da gestão e organização estatal a partir da forte presença empresarial principalmente no rompimento do estado de bem-estar social e por sua vez a redução significativa do gasto público e por consequência do distanciamento do ente público do denominado mercado.

Portanto, o mercado, no contexto analisado por Harvey (2005), converteu-se em centro de convergência para capitalizar os recursos públicos e por sua vez substituindo as políticas públicas voltadas para as pessoas para políticas públicas voltadas para fortalecimento do mercado, com arranjos de investimentos para o sistema produtivo.

Nesse sentido, a reestruturação e reorganização do capitalismo se dá também por intermédio de reorganização das relações laborais, ou seja, o trabalho marcado por flexibilização, qual seja, trabalho realizado há qualquer tempo e de qualquer lugar bem como contrapartida financeira/remuneração a partir de contratos diretos com o empregador e conforme a carga horária e produção, marcados assim, por total desregulamentação, sem vínculos empregatícios de qualquer natureza passa a constituir como um padrão novo de produção e de relações laborais.

Esse novo padrão produtivo contribuiu para fragmentar e aumentar as formas de contratações precárias. Segundo Antunes (2020), a terceirização e a subcontratação tornaram-se centrais para o capital, abrangendo-se não somente as atividades-meio, mas

também as atividades-fim. Essas mudanças intensificaram a produtividade, ampliando o ritmo de trabalho e fragilizaram vínculos trabalhistas, permitindo o surgimento de espaços para modelos ainda mais flexíveis. Os capitais transformam o trabalho em um potencial gerador de mais-valor em todas as áreas possíveis, desde trabalhos formais até os informais, intelectuais ou manuais, as relações de trabalho formais e contemporâneas em nível mundial, conforme Antunes (2020) observou.

É nesse contexto histórico e material que se baseiam as formas de trabalho digital. A plataformização e a uberização representam uma intensificação da lógica da reestruturação produtiva, que agora é mediada pelas tecnologias digitais capazes de controlar, medir, monetizar, cada momento da atividade laboral. Para Antunes (2020) presenciamos um advento e a propagação do que ele chama de novo proletariado da era digital em que os trabalhos são semi-intermittentes, semi-constantemente obtiveram estímulo com as tecnologias da informação e comunicação (TICs), que permita conectar-se pelo celular pelas diversas modalidades de trabalho. Assim, temos vivenciado o crescimento do novo proletariado de serviços.

PLATAFORMIZAÇÃO E UBERIZAÇÃO: CARACTERÍSTICAS CENTRAIS DO TRABALHO DIGITAL

A plataformização faz referência aos trabalhos mediados por mecanismos tecnológicos, ou melhor, pelo uso de plataformas on-line e aplicativos, que permitem ao capital organizar, gerir a força de trabalho e a circulação de mercadoria. Huws (2018) destaca que

As novas tecnologias são o instrumento do capital para trazer mais e mais áreas de nossas vidas para sua órbita; a menos que seu controle seja confrontado – não apenas no âmbito da produção –, somente levarão à intensificação da opressão. Em outras palavras, há implicações para as demandas que fazemos, dentro e fora do local de trabalho (Huws, 2018, p. 30).

O capital utiliza a tecnologia a seu favor para expandir o território de extração de mais valia. Os trabalhos on-line são ferramentas de gestão que facilitam a disponibilidade contínua para o labor, dificultando a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele. Antunes (2020) destaca o surgimento de uma modalidade laborativa muito bem aceita no mundo digital, que seria a sujeição completa ao ideário e as pragmáticas das

corporações, resultando naquilo que nomeia como a nova era de escravidão digital. Esse autor também refere a indústria 4.0, ideia que surgiu na Alemanha em 2011 com o propósito de promover um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo, baseado nas novas TICs que se desenvolvem rapidamente. Tal processo implica na intensificação dos sistemas produtivos automatizados, dentro de uma cadeia que amplifica a geração de valor.

A uberização concretiza a redução do trabalhador a um trabalhador jus-in-time, auto gerente subordinado, ou seja, institui um novo modelo de trabalho, trabalho por demanda, ou seja, o trabalhador/a é peça flexível, acionado/a quando há necessidade, que custeia os riscos e custos de sua própria produção, ajustando-se às demandas do mercado. Um grupo cada vez menor permanecerá no topo dos trabalhadores assalariados, ainda assim, a instabilidade pode fazer com que esse grupo despenque diante de qualquer flutuação do mercado, cujas dinâmicas, movimento e espaços estão em transformação constante. Além disso, cresce o número de empreendedores, uma combinação de autônomos e trabalhadores que se veem como proprietários de si mesmos, (Antunes, 2020).

É importante lembrar que existem lutas sindicais contra essas formas de trabalho que buscam disfarçar a realidade do assalariamento por meio do mito do trabalhador por conta própria. Um exemplo disso está no fato de que os motoristas utilizam seus próprios veículos, ou melhor, seus próprios instrumentos de trabalho, custeiam os gastos com segurança, manutenção dos automóveis, alimentação e limpeza. Enquanto o aplicativo, ou seja, a empresa capitalista mundial que mascara o assalariamento sob a forma de trabalho não regulamentado se apropria da maior parte do valor gerado pelos serviços prestados pelos motoristas, não levando em consideração os direitos trabalhistas que foram historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Em um curto espaço de tempo essa empresa alcançou uma dimensão global, reunindo motoristas que enfrentam incertezas dessa forma de trabalho precário (Antunes, 2020).

A uberização se sustenta sobre uma forte desproteção legal. A ausência de vínculo empregatício impede o acesso a direitos como férias, 13º salário, contribuição previdenciária regular e seguro-desemprego. Isso cria um contingente expressivo de

trabalhadores expostos à instabilidade e à insegurança, dependentes exclusivamente do próprio esforço e da lógica da demanda.

O que se apresenta e busca consolidar é a ideia de trabalhadores/as sejam seu próprio gerente, organiza seus horários de trabalho, estabelece o quanto pretendem ganhar, são “livres”, sem controle de jornada, sem patrão, ou seja empreendedores/as ou como atualmente são designados: parceiros/as.

Instala-se assim a ILUSÃO de autonomia, o que não corresponde à realidade vez que esse suposto autogerenciamento é na verdade subordinado a empresa-plataforma e é ela que determina a forma como será produzido, a organização do serviço, a remuneração a ser paga ao prestador/a de serviço, padrão da oferta do serviço e quais condições serão ofertados e inclusive com previsão de penalidade caso o/a trabalhador/a ser demandado e este/a não atender à demanda.

Essas características revelam que a uberização, longe de representar uma inovação emancipadora e empreendedora, como alegam em seu discurso, constitui uma forma refinada de intensificação das desigualdades e da precarização. Ela atualiza e radicaliza mecanismos já presentes no capitalismo, especialmente aqueles relacionados à flexibilização, à informalidade e à subordinação.

Como discute Antunes (2020), a exploração passa a assumir novas formas, especialmente por meio da intensificação digital do trabalho. Ao acessar a plataforma, o trabalhador fica integralmente disponível, mesmo nos momentos que não recebe qualquer pagamento, seja no tempo de espera, no tempo de conexão, e nesses períodos ele não é remunerado. Assim, amplia-se o tempo não pago gerando aumento na exploração de mais-valia pelo capital.

Outro elemento importante é que a invisibilidade do processo de exploração promove uma espécie de opacidade estrutural, que se articula diretamente com o conceito de fetichismo desenvolvido por Marx (2021). Da mesma forma que, no fetichismo da mercadoria, as relações sociais aparecem como propriedades naturais das coisas, no trabalho plataformizado os algoritmos e dispositivos digitais surgem como neutros e inevitáveis. Essa suposta neutralidade encobre as relações de dependência e subordinação que organizam o processo de trabalho. Como destaca Antunes (2020), a gestão digital mascara com a aparência de descentralização e autonomia, quando na verdade, reforça

um controle minucioso sobre cada clique ou movimento do trabalhador. O comando se torna fetichizado, pois ele não aparece como expressão de uma vontade empresarial de fato, mas como resultado de objetivos, avaliações e protocolos automatizados.

Nesta linha é preciso compreender que não há desenvolvimento tecnológico neutro no contexto do capitalismo neoliberal. A tecnologia está dentro de um contexto interrelacionada com interesses diretos do desenvolvimento capitalista inclusive na extração de valor, vez que aspectos como a reestruturação produtiva, flexibilização do trabalho e das relações de emprego, divisão internacional do trabalho etc. estão presentes nesse processo.

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E O TRABALHADOR UBERIZADO

Para Saviani (2007) o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas, sendo o trabalho a essência do homem. Apenas homens e mulheres trabalham e ensinam. O ser humano se difere dos demais animais porque produz seus próprios meios de sobrevivência modificando a natureza. Assim, a essência humana não é algo que se nasce com o homem, mas algo feito por ele. Dessa forma, o ser humano precisa aprender a produzir sua própria essência, ou seja, o ser humano aprende e ensina outros homens e mulheres a produzir o essencial para sobreviver e viver. A gênese da educação coincide, portanto, com a origem do próprio homem.

As transformações no mundo do trabalho impactam diretamente a educação, que é convocada a formar sujeitos ajustados às demandas do capitalismo digital. A uberização, ao exigir trabalhadores superflexíveis, sempre disponíveis e capazes de operar dispositivos digitais, influencia as políticas educacionais e redefine expectativas sobre a formação.

Saviani (2007) compreende que:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais, e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola, e mais amplamente nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (Saviani, 2007, p. 27).

A educação prepara o ser humano para o mercado de trabalho, assim sob a hegemonia do sistema capitalista, ensina a executar funções determinadas pelas necessidades do mercado. Esse movimento se intensifica na era das plataformas, na qual predominam competências operacionais, fragmentadas e de rápida aquisição. O trabalhador uberizado não precisa de formação ampla, mas de habilidades mínimas para operar aplicativos, seguir instruções algorítmicas e performar em ambientes altamente precarizados.

Nesse sentido, a educação passa a ser atravessada pelo discurso do empreendedorismo, da autogestão e da resiliência, elementos fundamentais para a narrativa neoliberal.

Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia em face da educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mude o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais (Frigotto, 2010, p. 155).

Quando a educação é apropriada pelos interesses do capital, perde sua dimensão emancipatória e limita-se a reproduzir uma lógica voltada para a formação de indivíduos ajustáveis e competitivos. Ao mesmo tempo, vivenciamos a platformização da própria educação, marcada pela expansão de cursos online, certificações rápidas, modularização do ensino e mediação constante por plataformas privadas. Assim, a educação passa a participar da construção do trabalhador uberizado: flexível, conectado, individualizado e disposto a se “auto investir”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste artigo permitiram compreender que a uberização constitui a intensificação da precarização e exploração do trabalho no capitalismo digital por meio do trabalho mediada pela tecnologia, plataformas e aplicativos. Baseada pela lógica neoliberal e pelos desdobramentos da reestruturação produtiva, ela introduz novas

formas de subordinação, expressas na gestão gerencial, na transferência de riscos e na intensificação invisível do trabalho.

A plataformização não representa apenas um avanço tecnológico, mas uma estratégia de reorganização do capital, que explora brechas legais e discursivas para transformar trabalhadores em autônomos fictícios e desresponsabilizar empresas.

Os impactos desse processo alcançam a educação, que vem sendo pressionada a formar sujeitos adaptáveis às exigências flexíveis do capitalismo digital, muitas vezes limitando-se a transmitir competências fragmentadas e instrumentalizadas. A formação crítica do trabalhador se torna um desafio diante da captura da educação pelo discurso neoliberal.

Compreender a uberização como parte de um movimento mais amplo de transformação do trabalho é essencial para construir alternativas educativas que resistam à lógica da precarização e contribuam para formar sujeitos capazes de compreender e enfrentar as desigualdades estruturais do capitalismo. Nesse sentido, a educação mantém seu potencial de resistência, desde que se afirme como espaço de reflexão crítica e de construção de possibilidades para além da ordem vigente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez. 2010.
- HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Ed. Loyola. 2005.
- HUWS, U. **A Formação do Cibertariado: Trabalho Virtual em um Mundo Real**. Campinas: Ed. Unicamp. 2018.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 38. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021. 574 p.
- SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, V 12, N 34, p. 152-165. Jan/abr. 2007. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 fev. 2026.

EIXO IV

PRECARIZAÇÃO, ADOECIMENTO E RESISTÊNCIA



PRESSÃO POR PERFORMANCE, SOBRECARGA DE TRABALHO E ADOCIMENTO: BREVE DEBATE ACERCA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ATUAL FASE DO CAPITALISMO

Arthur Camargo Frêdo⁵¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a precarização do trabalho docente. A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, foi realizada uma reflexão crítica a respeito das mudanças ocorridas no capitalismo nas últimas décadas e de como tais alterações remodelaram o mundo do trabalho. Para tanto, discutiu-se sobre trabalho e precarização do trabalho dentro do neoliberalismo. Em seguida, foi abordada a relação ontológica e histórica entre trabalho e educação para, enfim, aprofundar sobre a precarização do trabalho docente. Conclui-se que os trabalhadores, em geral, e os docentes, em particular, estão cada vez mais vivenciando a precarização das suas atividades laborais.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; Precarização do trabalho; Neoliberalismo.

PRESSURE FOR PERFORMANCE, WORK OVERLOAD AND ILLNESS: BRIEF DEBATE ABOUT THE PRECARIZATION OF TEACHING WORK IN THE CURRENT PHASE OF CAPITALISM

ABSTRACT: This article aims to discuss the precariousness of teaching work. From the perspective of historical-dialectical materialism, a critical reflection was carried out regarding the changes that have occurred in capitalism in recent decades and how such changes have reshaped the world of work. To this end, work and the precariousness of work within neoliberalism were discussed. Next, the ontological and historical relationship between work and education was addressed to, finally, delve deeper into the precariousness of teaching work. It is concluded that workers, in general, and teachers, in particular, are increasingly experiencing the precariousness of their work activities.

KEYWORDS: Teaching Work; Labor Precarization; Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o mundo do trabalho tem passado por grandes alterações. Isso decorre do processo de reestruturação produtiva do capital, juntamente com a hegemonia do neoliberalismo que, paulatinamente, impõe a precarização das relações laborais. Essas mudanças não são neutras: pelo contrário, expressam interesses de classe voltados à ampliação da extração de mais-valor, com impactos diretos sobre a vida material e subjetiva dos trabalhadores.

51 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU). Licenciado em História pela mesma universidade. Bolsista CAPES. E-mail: arthur.fredo29@gmail.com

Tais reformas têm afetado diretamente o trabalho docente, por meio da ampliação de contratos temporários, da intensificação das atividades laborais, da exigência de performatividade e da flexibilização de direitos historicamente conquistados. O presente artigo tem como objeto a precarização do trabalho docente no Brasil nas últimas décadas. Seu objetivo é analisar de que forma a reestruturação produtiva e o avanço do neoliberalismo têm contribuído para a precarização das condições de trabalho dos professores da educação básica pública.

Como hipótese, tem-se que a precarização do trabalho docente constitui uma expressão estrutural da lógica do capital, que submete a educação pública às demandas do mercado e aprofunda processos de exploração e controle do trabalho docente. Metodologicamente, o artigo fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, apoiando-se em referências de autores clássicos e contemporâneos sobre trabalho, neoliberalismo e educação, bem como em outros dados referentes ao trabalho docente no Brasil.

TRABALHO

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2023, p. 255).

Para que possamos compreender sobre precarização do trabalho no atual estágio do capitalismo e, mais especificamente, como isso tem ocorrido no universo do trabalho docente, é necessário elaborar o que entendo por *trabalho*. Como referenciado acima, Karl Marx nos faz pensar que o ato de laborar é algo intrínseco ao ser humano desde que a nossa espécie existe. Para o autor, o processo de trabalho é uma atividade orientada para um fim, qual seja, a satisfação das necessidades humanas. Para tanto, o ser humano se apropria dos recursos naturais e os transforma em diferentes produtos para suprir tais necessidades (Marx, 2023).

A isso acrescenta-se que a forma de organizar o trabalho e a produção varia de acordo o tempo e o espaço. Se nas sociedades comunitárias⁵² a organização do trabalho e

⁵² Aqui me refiro às “gens” estudadas por Friedrich Engels em A origem da família, da propriedade privada e do Estado (Engels, 2019).

da produção eram determinadas pelo parentesco familiar e regulado pelo direito consuetudinário, atualmente, sob o sistema capitalista de produção, o trabalhador “labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho” e, ainda, “o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador” (Marx, 2023, p. 262). Dessa forma, “o que diferencia as épocas econômicas não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, ‘com que meios de trabalho’” (Marx, 2023, p. 257).

Indo além, no sistema capitalista de produção o imperativo não é o de produzir aquilo que é socialmente necessário para a satisfação das necessidades humanas. Pelo contrário, a lógica consiste na acumulação de capital pela burguesia mediante a exploração da força de trabalho da classe trabalhadora. Dentro desse sistema, o capitalista não quer produzir apenas um produto que tenha um valor de uso e um valor de troca⁵³, ele quer produzir um “mais-valor”. Mais-valor este que consiste em trabalho explorado, não remunerado, expropriado dos trabalhadores, que é reinvestido nos meios de produção para que a lógica da acumulação de capital se sustente.

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Estamos imersos nesse modo de produção há alguns séculos e, desde então, ocorreram inúmeras transformações tanto na estrutura física/tecnológica da produção, quanto no controle/organização do trabalho vivo. Afinal, o capitalismo é uma relação social que une três coisas: “a necessidade de subsistência dos trabalhadores, seu trabalho e a mais-valia expropriada dos resultados desse trabalho, sem as quais o capital não pode ser acumulado ou o capitalismo se perpetuar” (Huws, 2017, p. 322). Dessa forma, as mudanças ocorridas desde então tem como objetivo não apenas a reprodução do capital, mas busca, sobretudo, a intensificação da extração da mais-valia.

Como parte dessas transformações estão as revoluções industriais e tecnológicas que, desde 1750, vem produzindo drásticas alterações na produção, na organização do trabalho e na exploração dos recursos naturais. Fabiane Previali argumenta que houve um encurtamento do intervalo de ocorrência dessas revoluções. Se entre a primeira (1750) e a segunda revolução (1880) houve um *gap* de 130 anos, entre a terceira (1970) e a quarta (2011) o intervalo foi de apenas 41 anos. Observa-se, portanto, uma aceleração temporal

53 Conferir capítulo 5 d’O Capital volume I (Marx, 2023, p.255-275).

das transformações técnicas/tecnológicas ocorridas no bojo da produção de mercadorias. Longe de ser algo neutro, esse processo “intensifica a destruição do trabalho como vínculo social e da Natureza como condição de vida” (Previtali, 2025, s/p).

Nos limites desse artigo cabe aprofundar nas mudanças ocorridas no capitalismo a partir das últimas três décadas do século XX. Com a decadência dos modelos fordista e taylorista de produção, irrompe a necessidade de o capital reinventar-se. Isso se dá ao longo dos anos oitenta do século passado: nasce o capitalismo financeiro. Nesse cenário, “um conjunto de medidas, articuladoras de velhas e novas formas de exploração do trabalho, passou a redesenhar a divisão internacional do trabalho, alterando também de forma significativa a composição da classe trabalhadora em escala global” (Antunes, 2018, cap. 8 p. 155). Como parte dessas mudanças, observa-se, por um lado, a redução do proletariado industrial e, por outro, a expansão do contingente de trabalhadores que atuam no setor de serviços.

Essas alterações na estrutura ocorrem de forma conjunta com novidades no campo ideológico. É hora do neoliberalismo plantar sementes para, no futuro, fincar profundas raízes. Inicia-se um processo de hipervalorização das liberdades individuais que afeta a subjetividade e a cultura em voga. De acordo com Pierre Dardot e Christian Laval, o “momento neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa” (Dardot; Laval, 2016, p. 326). Observa-se, portanto, a tentativa de colar/unir/aproximar os sentidos e os significados do que é ser um *ser humano* e o que é ser uma *empresa*. Como se, em algum lugar, fossem coisas compatíveis, próximas ou mesmo possíveis de serem aproximadas/comparadas.

Isso não ficou limitado ao mundo das ideias: as empresas passam a demandar dos empregados um engajamento maior nas atividades laborais – o famoso “vestir a camisa da empresa”. Nesse contexto inserem-se estratégias de gestão por metas. Como exemplo, tem-se a participação nos lucros e resultados (PLR)⁵⁴. A premiação aos trabalhadores por terem alcançado a meta de lucro das empresas pode parecer, em um primeiro momento, algo benéfico aos empregados. Todavia, quando examinado mais de perto, observa-se a lógica perniciosa que a encobre. Segundo Antunes, a PLR consiste em “um mecanismo a

54 A Participação nos Lucros e Receitas é uma remuneração variável que algumas empresas fornecem aos trabalhadores de acordo com os resultados obtidos em um ano de produção. No Brasil, a PLR é regulamentada pela lei nº 10.101/2000.

mais para alavancar o ritmo de produção, o disciplinamento do trabalho, bem como o ambiente difuso de vigilância entre os trabalhadores” (Antunes, 2018, p. 165).

A isso soma-se a intensificação da terceirização. Cada vez mais as empresas – e o setor público – preenchem seu quadro de funcionários com trabalhadores terceirizados em vez de efetivos. Retomando Laval e Dardot: a relação de trabalho que se dava entre o trabalhador contratado e a empresa contratante é substituída por uma relação *interempresas*. O que opera aqui na lógica do capital é a criação de um novo mercado. Empresas prestadoras de serviços tem como mercadoria trabalhadores “baratos” que executam serviços à outras instituições públicas ou privadas. Dessa forma, extraem mais valor ao vender o serviço desses trabalhadores. Torna-se, então, um ramo produtivo⁵⁵ ao capital.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

O capital se beneficia dessas reestruturações na medida em que tais mudanças geram aumento da produção e, conseqüentemente, intensificação da extração de mais-valia. Do outro lado da relação de classe, tais alterações implicam em prejuízos aos trabalhadores. Isso ocorre com a precarização do trabalho, mais especificamente através da *flexibilização*. Flexibilizar, nesse contexto, significa dissolver as garantias legais historicamente conquistadas pela classe trabalhadora⁵⁶. Além disso, refere-se à prejudicial aproximação entre a vida privada e as atividades laborais (o “vestir a camisa”), revisão das formas de contratação (expressa na terceirização) e insegurança de vínculos de trabalho (expressa no desemprego ou em subempregos).

A flexibilização no mundo do produtivo gera *precarização do trabalho*. Precarizar o trabalho é algo intrínseco à lógica do capital, embora fique mais evidente em momentos de crise estrutural. Concorro com Antunes que não há “limites para precarização, apenas formas diferenciadas de sua manifestação” e, sob o atual estágio do capitalismo, isso se dá principalmente com o controle do tempo de trabalho. (Antunes, 2018, p. 160)⁵⁷. Indo além, creio que não apenas o tempo de trabalho está cada vez mais controlado: o tempo

55 Sobre trabalho produtivo e improdutivo, conferir a obra Capítulo VI [inédito] de Karl Marx (1978).

56 Expressão disso recente no Brasil é a sanção da lei nº 13.467/2017.

57 O vertiginoso uso das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) no universo produtivo são um bom exemplo disso.

fora do trabalho também. Impõe-se a urgência de tornar o tempo “livre” produtivo (no sentido de gerar mais valor) ao capital. Expressão disso é o uso das redes sociais (Huws, 2018).

Como dito, embora a precarização não seja um fenômeno exclusivo da atual fase do capitalismo, ela tem convertido o ambiente de trabalho contemporâneo em espaço de intenso adoecimento. As pressões para alcançar as metas estipuladas pelas empresas, o controle cada vez maior da performance dos trabalhadores na execução do trabalho, a exigência de maiores qualificações, a flexibilização das jornadas de trabalho, o enfraquecimento de sindicatos, dentre outros aspectos, tem ceifado (literalmente) parcelas da classe trabalhadora.

A novidade consiste no controle da subjetividade desses sujeitos: a identificação do trabalhador como “empresa de si” e o apelo das empresas ao engajamento desses sujeitos no processo produtivo – como se fossem eles também donos dos meios de produção – tem gerado sofrimento aos trabalhadores. Soma-se a isso a perigosa falta de distinção de uma consciência de classe. Se os trabalhadores são tidos como empresários, não precisam lutar pelas causas típicas de sua classe: basta abrir também seu próprio negócio. Não à toa vivemos um *boom* da *terceirização* e da *pejotização*⁵⁸ do trabalho.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

É objetivo deste artigo discutir a precarização do trabalho docente nas últimas décadas no Brasil. Isso ocorre no contexto discutido nas páginas anteriores: a reestruturação produtiva iniciada em meados dos anos 1970 à nível global não deixa de afetar a educação escolar e o trabalho dos professores. Isso porque a escola e aquilo que nela é ensinado consiste em um espaço de disputa dentro do capital. E não à toa: trabalho e educação tem uma relação direta, mesmo que aparentemente não seja possível de ser observada.

Como vimos acima em Marx, através do processo de trabalho o ser humano transforma a natureza a fim de garantir sua sobrevivência. Saviani dá um passo além: o ser humano não nasce sabendo sê-lo, ele precisa *aprender*. Aprender, nesse caso, a como

58 Para aprofundar nessa discussão, conferir a obra *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital* de Ricardo Antunes (2018).

transformar a natureza para atender às suas necessidades. Conclui que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (Saviani, 2007, p. 154). Dessa forma, no próprio fazer-se homem, o ser humano constrói um conjunto de saberes que é repassado historicamente. As diferentes formas como tais conhecimentos foram e são repassados não serão abordadas aqui.

É necessário para o convívio atual em sociedade que tenhamos o domínio de um conjunto mínimo de conhecimentos sem os quais “não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (Saviani, 2007, p. 160). Atualmente parte fundamental desses saberes – tais como ler, escrever e operar matematicamente – são ensinados nas escolas básicas, embora a circulação e produção de conhecimentos não se limite a este espaço. A escola cumpre, em tese, a função social de compartilhar e construir saberes construídos historicamente e socialmente compreendidos como fundamentais para o exercício da cidadania e para o pleno desenvolvimento humano.

Entretanto, a escola é espaço de disputa dentro do capitalismo. Isso porque muitas das mudanças que tem sido feitas na educação escolar pública nas últimas décadas foram diretamente influenciadas pelos interesses de órgãos internacionais ligados ao mercado financeiro (Previtali et al., 2020, p. 227). Evidentemente que o interesse destes na educação reside na formação de trabalhadores para o mercado, deixando de lado a proposta de formar sujeitos críticos.

Esses órgãos propõem, como exemplo, o enxugamento do Estado e dos recursos públicos destinados à educação, traços ligados ao neoliberalismo e à Nova Gestão Pública. Os limites entre o setor público e o setor privado se embaralham. Os interesses do capital prevalecem: os conteúdos a serem ministrados nas escolas são atravessados pela lógica mercantil, surge a possibilidade de a escola pública ser gerida por empresas privadas, os trabalhadores da educação assistem à precarização das suas condições de trabalho. Nesse sentido, as reformas educacionais ocorridas no Brasil devem ser consideradas em um contexto “de expansão de um discurso político mais amplo que promove uma educação funcional para as demandas da chamada ‘economia global’” (Ball et al., 2013, p. 10-11).

O interesse do capital na educação pública reside não apenas no controle ideológico, mas principalmente na possibilidade de abocanhar um novo mercado. Isso

ocorre através de algumas estratégias boladas entre o Estado e o mercado, tais como: a) privatização e transferência de recursos públicos para o setor privado, b) investimento de recursos públicos na revitalização de empresas privadas e c) precarização das condições de trabalho (Previtali, 2015).

Essas mudanças afetam, particularmente, o trabalho docente: contratações precarizadas, formações deficitárias, intensificação do trabalho e cobrança pela performatividade são algumas alterações que atravessam esse tipo de trabalho nas últimas décadas. Segundo Previtali et al., entre 2011 e 2017 houve um aumento de 15% no número de docentes com contratos temporários que atuam em escolas públicas da educação básica no Brasil. Na região sudeste este índice sobe para 19% no período analisado. Ao isolar apenas o estado de Minas Gerais, o índice atinge assustadores 63%. Em comparação, o número de docentes efetivos nas escolas de educação básica públicas entre 2011 e 2017 teve uma variação positiva de 6% e 8% no Brasil e no Sudeste, respectivamente. No estado de Minas Gerais houve queda de 17% no número de docentes efetivos no mesmo período.

Isso revela que os vínculos de trabalho com o setor público estão mais precários. Cargos que deveriam ser ocupados por trabalhadores efetivos, aprovados em concurso público, estão sendo preenchidos por trabalhadores com contratos temporários, o que indica uma precarização das relações de trabalho no ramo da educação escolar pública brasileira. Tal fato lesa a estabilidade desses trabalhadores, bem como o direito à progressão na carreira mediante titulação ou tempo de serviço, além da perda de garantias trabalhistas e previdenciárias (Martins; Previtali, 2018).

Soma-se a isso o desenvolvimento de uma cultura da performatividade nas escolas advinda da difusão da Nova Gestão Pública. Para Ball, isso significa que o trabalho docente e a cultura escolar ficam “reduzidas a uma contabilidade ligada diretamente aos requisitos do mercado de indicadores de competição e desempenho (performance)” (Ball et al., 2013, p. 14). Não apenas os professores, mas os próprios alunos passam a conviver em um espaço em que a competição se tornou uma regra. Isso se dá pela transfusão de princípios do mercado ao setor público. De fato, “um dos efeitos da nova gestão pública é que os limites entre o setor público e o privado se embaralham” (Dardot; Laval, 2016, p. 318).

Além disso os docentes convivem cada vez mais com uma intensificação de suas atividades laborais. Não parece haver limites entre funções de regência, gestão, formação de professores, dentre outros. Há, ainda, o tempo de trabalho não pago. Embora previsto na lei nº 11.738/2008 que 1/3 da jornada de trabalho do professor da educação básica seja dedicada a atividades extraclasse, a realidade não é essa. O tempo dedicado ao planejamento, correção de provas, formação continuada e preparação de materiais raramente é suficiente, o que leva muitos professores a utilizarem de um tempo extra para cumprir com suas obrigações – tempo este que não é remunerado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao que foi exposto até aqui, conclui-se, primeiro, que o sistema capitalista de produção sempre encontra novas e sofisticadas forma de intensificar a extração de mais-valia. Na atual fase, novos mercados estão sendo abocanhados pelo capital: a educação escolar pública, a criação de novos setores de serviços e a própria terceirização da mão de obra tornam-se espaços produtivos ao capital.

Esse empreendimento da classe dominante vem acompanhado, não por acaso, de uma série de mudanças no mundo do trabalho. A flexibilização do trabalho é o imperativo que rege essas alterações desde a década de setenta do século passado. Gestão por metas, uso massivos das TICs, aumento exponencial da terceirização, redução dos postos efetivos de trabalho, acúmulo de funções, dentre outras estratégias de controle e exploração do trabalho que estão servindo para a intensificação da extração de mais valia.

Do outro lado da relação de classe, os trabalhadores lidam com contratos precários, desmonte dos direitos trabalhistas, novas doenças relacionadas ao trabalho, desemprego, substituição do trabalho vivo por trabalho morto, dentre outros inúmeros mecanismos encontrados pelo capital para que superasse a crise e não estagnasse sua reprodução.

Essas alterações afetaram, também, a dinâmica do setor público. A Nova Gestão Pública levou princípios e valores do mercado para o funcionamento de instituições públicas. Essa lógica é prejudicial à manutenção das próprias instituições, bem como dos trabalhadores que nelas atuam. Como exemplo, temos o caso dos professores que trabalham em escolas básicas públicas. Nas últimas décadas, o ideário neoliberal afetou

negativamente a subjetividade e o trabalho pedagógico desses sujeitos e as relações de trabalho se tornaram mais precarizadas.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J., Bailey, P., Mena, P., Del Monte, P., Santori, D., Tseng, C. ying, Olmedo, A. (2013). A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação Em Questão**, v.46 n.32, maio/agosto de 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>. Acesso em: 19 de dez. de 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.101, de 5 de dezembro de 2000**. Regulamenta a participação dos trabalhadores nos lucros ou resultados da empresa. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10101.htm. Acesso em: 19 de dez. de 2025.

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

HUWS, U. **A Formação do Cibertariado**: Trabalho Virtual em um Mundo Real. Campinas: Ed. Unicamp. 2018

MARTINS, Elizeth Rezende; PREVITALI, Fabiane Santana. **Reestruturação produtiva na educação**: uma análise dos seus impactos no trabalho docente na rede estadual de ensino de Uberlândia (MG) a partir da década de 1990. Sites.pucgoias.edu.br, 2018. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wpcontent/uploads/sites/61/2018/05/Elizeth-Rezende-Martins_-Fabiane-Santana-Previtali.pdf. Acesso em: 15 de dez. de 2025.

MARX, K. **Capítulo VI (Inédito)**. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl. **O capital [Livro 1]**. São Paulo: Boitempo, 2023.

PREVITALI, F. S. A Educação Profissional Tecnológica Frente aos Desafios Midiáticos Atuais e a Uberização do Trabalho. **Ariadna Tucma Revista Latinoamericana**. ATRLA Nº 15/16 – Enero 2023 – Marzo 2025. Disponível em: <https://www.ariadnatucma.com.ar/?p=7566>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C.C. Trabalho e Trabalho Docente na Educação Básica em Tempos Precarização no Brasil. **Controversias y Concurrencias Latinoamericanas**. v.11, n. 20, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787013/588663787013.pdf>. Acesso em: 19 de dez. de 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, jan./abr. 2007, pp. 152-180.

MEDIDA SOCIOEDUCATIVA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA, A RESISTÊNCIA POSSÍVEL

*Clélia Arleth Nina Costa*⁵⁹

*Fabiane Santana Previtali*⁶⁰

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão sobre o papel de psicólogos e assistentes sociais no Programa de Medidas Socioeducativas no atual contexto histórico, político e social brasileiro. O estudo baseia-se em uma leitura crítica dos documentos que orientam a atuação dos profissionais inseridos no sistema socioeducativo e recortes de estudos de casos de adolescentes atendidos no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. A partir da análise de recortes destes estudos, busca-se promover o debate acerca de até que ponto a política socioeducativa cumpre sua função pedagógica, ressocializadora e emancipatória, ou apenas reproduz mecanismos de controle social característicos do sistema capitalista. Além disso, pretende-se discutir o papel dos profissionais do campo social como possíveis agentes de resistência e transformação dentro do próprio sistema.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema Socioeducativo; Neoliberalismo; Políticas Sociais.

SOCIO-EDUCATIONAL MEASURE BETWEEN THEORY AND PRACTICE, POSSIBLE RESISTANCE

ABSTRACT: This article proposes a reflection on the role of psychologists and social workers in the Socio-Educational Measures Program in the current Brazilian historical, political and social context. The study is based on a critical reading of the documents that guide the work of professionals inserted in the socio-educational system and excerpts from case studies of adolescents served in the socio-educational Measures Program in the Open Environment. From the analysis of excerpts from these studies, we seek to promote the debate about the extent to which socio-educational policy fulfills its pedagogical, resocializing and emancipatory function, or merely reproduces mechanisms of social control characteristic of the capitalist system. Furthermore, we intend to discuss the role of professionals in the social field as possible agents of resistance and transformation within the system itself.

KEYWORDS: Socio-educational System; Neoliberalism; Social Policies.

INTRODUÇÃO

Antes da Constituição de 1988, o paradigma tutelar vigente no Brasil baseava-se na lógica do Código de Menores de 1979, pautada em uma concepção essencialmente repressiva e moralizadora. A resposta do Estado fundamentava-se na internação e punição do adolescente infrator, com foco na proteção da sociedade e não na garantia de direitos.

59 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU). ninacostapt@gmail.com

60 Docente do INCIS/ PPGCS/PPGED/UFU. Apoio Cnpq/Pq. fabiane.previtali@gmail.com

Em suma, tratava-se de um sistema correcional, de carácter assistencialista e punitivo, que concebia o jovem como um objeto de intervenção estatal.

Com a Constituição Federal de 1988, inaugura-se um novo marco jurídico ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos (art. 227). O texto constitucional estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, os direitos fundamentais desses sujeitos, abrindo espaço para o surgimento das medidas socioeducativas enquanto política pública de proteção integral. Em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), as medidas socioeducativas passam a ser oficialmente instituída no Brasil. Nos artigos 112 a 125, o Estatuto define as medidas aplicáveis aos adolescentes autores de ato infracional, de acordo com a gravidade da conduta: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. A lógica do “menor infrator” é, então, substituída pela noção de adolescente em conflito com a lei, fazendo emergir uma nova política de medidas socioeducativas com carácter pedagógico e ressocializador. A regulamentação completa dessa política ocorre em 2012, com a promulgação da Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

OS DOCUMENTOS REGULADORES DA PRÁTICA PROFISSIONAL SOCIOEDUCATIVA.

A partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil passou a estruturar suas políticas públicas em sistemas nacionais descentralizados, como foi o caso do SUS (Sistema Único de saúde), mais tarde o SUAS Sistema Único de Assistência Social e o SINASE, garantindo a universalização dos direitos sociais. Esses sistemas combinam autonomia local com padronização nacional, assegurando que os serviços públicos sigam princípios e diretrizes comuns em todo o país. Para orientar a execução dessas políticas, os ministérios e secretarias federais elaboram Cadernos de Orientações e Manuais Técnicos, que funcionam como instrumentos de referência para os profissionais que atuam na ponta. Esses documentos, além de apresentar fundamentos legais, diretrizes metodológicas, também apresentam atribuições das equipes e formas de planejamento, acompanhamento, avaliação e monitoramento das ações, prevendo a elaboração do Plano Individual de

Atendimento (PIA), a articulação entre o Poder Judiciário, o Ministério Público e a Rede de Proteção, bem como a valorização do caráter socioeducativo e não punitivo dessas medidas. No caso das medidas socioeducativas em meio aberto, os principais documentos são a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS, Política Nacional de Assistência Social – PNAS, Orientações Técnicas para o Serviço de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária, Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. Orientações Técnicas para o Serviço de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, além dos documentos de orientação emitidos pelos Conselho de Psicologia (CFP) e Conselho de Serviço Social (CRESS) para atuação em programa socioeducativo.

Esses documentos têm como finalidade padronizar práticas, qualificar o atendimento e garantir a efetivação dos direitos sociais, traduzindo as políticas públicas em ações concretas e orientando a atuação ética e técnica dos profissionais em todo o território nacional. Entre as diretrizes e princípios fundamentais que orientam o trabalho no campo socioeducativo, destacam a compreensão de que o adolescente é sujeito de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, devendo ser atendido com respeito à sua dignidade, diversidade e singularidade.

Prevê que a atuação da equipe técnica deve pautar-se em uma postura ética, educativa e não punitiva, voltada à responsabilização do adolescente sem criminalização, que o processo socioeducativo tem caráter formativo e restaurativo, para tanto deve promover a reflexão sobre o ato cometido e a construção de novos projetos de vida. Assim, o profissional deve adotar práticas baseadas na escuta qualificada, na empatia e no respeito à autonomia progressiva do adolescente.

Destaca o vínculo profissional com o usuário do serviço como sendo um dos principais instrumentos do trabalho socioeducativo. Ele deve ser construído a partir da confiança, do sigilo e da escuta ativa, permitindo que o adolescente participe de forma efetiva do processo de atendimento. Nesse sentido, o Plano Individual de Atendimento (PIA) constitui ferramenta essencial, devendo ser elaborado de forma participativa, com

o envolvimento do adolescente, da família e da rede de proteção. O PIA orienta o acompanhamento técnico, estabelecendo metas nas dimensões da educação, saúde, convivência familiar e comunitária, cultura, lazer e trabalho.

Preconiza que outro aspecto central é o trabalho com as famílias dos adolescentes. A equipe deve acolher e fortalecer os vínculos familiares, reconhecendo-os como parte integrante do processo socioeducativo. A orientação deve ocorrer sem julgamentos, buscando promover corresponsabilidade, apoio e acesso a serviços da rede socioassistencial quando necessário.

Orienta que a equipe técnica também deve atuar de modo intersetorial, articulando o SINASE com outras políticas públicas, como saúde, educação, assistência social, cultura e profissionalização. Essa integração é fundamental para assegurar o acesso a direitos e favorecer o processo de reintegração social. Nas medidas em meio aberto, a articulação com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), especialmente por meio dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), é indispensável.

Aconselha que os registros e relatórios elaborados pelos profissionais devem refletir uma avaliação ética, responsável e objetiva, evitando linguagem punitiva, discriminatória ou estigmatizante. O foco deve ser o acompanhamento do desenvolvimento do adolescente, seus avanços, desafios e necessidades de apoio.

Por fim, recomenda que as equipes mantenham formação continuada e supervisão técnica regular, de modo a garantir a qualidade do atendimento e prevenir práticas punitivas ou desgastes emocionais decorrentes do trabalho.

Em suma, os cadernos de orientação definem que o papel da equipe técnica no SINASE é o de articular responsabilização e proteção, transformando a medida socioeducativa em um processo de crescimento pessoal, fortalecimento de vínculos e promoção de cidadania. O atendimento deve sempre valorizar o protagonismo do adolescente, a reconstrução de seu projeto de vida e o exercício pleno de seus direitos.

Apesar dos avanços observados nas políticas voltadas aos adolescentes em conflito com a lei, uma análise sob uma perspectiva crítica destes cadernos, revelam intenções que repaginam o controle social dos corpos adolescentes, especialmente negros e pobres, principais destinatários dessas ações. Os dispositivos do Sistema Nacional de

Atendimento Socioeducativo operam na fronteira entre a proteção e a punição, evidenciando, tanto os limites das medidas socioeducativas, quanto as contradições inerentes ao sistema capitalista.

DA TEORIA A PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA

A transposição da teoria para a prática cotidiana no atendimento ao adolescente em conflito com a lei representa um desafio complexo. Para compreender esses descompassos entre teoria e prática, analisaremos recortes de estudos de caso acompanhados no CREAS Socioeducativo da cidade de Uberlândia. No exercício da função de assistente social ou psicólogo, há uma cobrança constante para que o profissional mantenha atenção aos eixos escolar, familiar, saúde, lazer e cultura, e profissionalização, além das atividades desenvolvidas na instituição definidos nos manuais de orientação técnica.

No momento da recepção do adolescente na instituição de cumprimento de medida socioeducativa, é realizada a leitura do termo admonitório emitido pelo juiz em audiência. Este documento define a medida a ser cumprida pelo adolescente e dá outras orientações, tomemos um trecho deste documento para dar início ao nosso debate:

“[...] Aberta a audiência pela MM. Juíza, foi advertido ao adolescente e a seu responsável sobre a medida socioeducativa de liberdade assistida, pelo prazo mínimo de seis meses, que lhe foi aplicada, objeto de remissão proposta pelo Ministério Público e já homologada por este juízo. O adolescente deverá cumprir a medida junto ao CREAS Socioeducativo, tratando sempre com urbanidade e acatamento a seu orientador e, em caso de dificuldade, dúvida ou constrangimento, deverá entrar em contato com o juízo. Durante o período de cumprimento da medida, não poderá sair desacompanhado de casa, exceto para trabalhar, estudar ou comparecer ao CREAS, devendo retornar imediatamente à residência após suas atividades. Fica ainda advertido a não frequentar ambientes criminosos, evitar más companhias, prestar obediência aos pais e responsáveis, frequentar a escola com bom rendimento, manter ocupação lícita e, se possível, aderir a um culto religioso. Ouvido a respeito, o adolescente comprometeu-se a cumprir integralmente as orientações, enquanto seu responsável comprometeu-se a auxiliar o juízo na fiscalização do cumprimento das regras da medida socioeducativa aplicada.”

(Trecho de termo admonitório de audiência de liberdade assistida, Juízo da Infância e Juventude- setembro 2025).

O trecho denuncia o preconceito social, onde o adolescente é frequentemente visto como problema a ser corrigido e não como sujeitos de direito, o que revela uma violência institucional que perpetua práticas moralizadoras, tutelares e normativas que permeiam a proposta de proteção integral prevista tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). As orientações dirigidas ao adolescente relacionadas à obediência, religiosidade, afastamento de más companhias, bom comportamento e disciplina, evidenciam um discurso que ultrapassa o campo jurídico, adentrando o campo da moralidade e do controle social. Além disso, a gestão impõe metas objetivas, como a frequência escolar regular e a inserção no mercado de trabalho, preferencialmente formal e legal. Entretanto, essas orientações entram em conflito direto com a realidade vivida pelos adolescentes. Muitos deles habitam territórios marcados pela vulnerabilidade social, onde a convivência com pessoas envolvidas em atividades ilícitas é praticamente inevitável. Em diversos casos, genitores e irmãos com quem coabitam também estão inseridos em contextos de criminalidade. Ademais, a exigência de ruptura com as práticas culturais próprias do território em que vivem gera tensões adicionais, podendo provocar no adolescente sentimentos de exclusão social e resistência em participar ativamente do seu processo de socioeducação.

Sobre territorialidade e direito ao território, destacaremos o caso de dois adolescentes, o primeiro chamaremos Max (15 anos) e o segundo Dan (16 anos). Para melhor compreender o caso de Max, faremos uma breve contextualização social expondo uma reportagem que repercutiu o fato do Ministério Público de Uberlândia, em 23 de fevereiro de 2023, emitiu uma determinação judicial que proibia a entrada de adolescentes desacompanhados de seus responsáveis em um Shopping da cidade, em razão de eventos popularmente conhecidos como “rolezinhos”. A medida, apoiada pela Polícia Militar, foi justificada como uma ação preventiva de segurança, mas revela uma estratégia de contenção e segregação social. O trecho de uma entrevista concedida por um major à TV local, ao explicar a operação de “contenção do evento” é emblemático ao expressar o discurso social que criminaliza o lazer e a cultura juvenil das classes populares. Nesse contexto, o espaço público, neste caso, o espaço de consumo, é ressignificado como território de exclusão, onde a presença de determinados corpos é vista como ameaça à ordem e à propriedade, e não como exercício legítimo de convivência e cidadania.

“Repórter: Determinação judicial impede entrada de adolescentes desacompanhado no Center Shopping neste sábado, dia 25, em função de situações que aconteceram anteriormente e que colocam em risco as pessoas que por lá frequentam e quem trabalha por lá. O Major Parreira está aqui com a gente, vai dar detalhes dessa situação. Major é uma determinação, como eu disse, judicial, expedida pelo Ministério Público, e que exatamente pretende proteger essas pessoas que estão por lá. Houve, por parte aqui da Polícia Militar, algum tipo de registro anterior de situações que causaram problemas nesse local?”

Major: Olha, realmente ocorreu essa determinação judicial hoje, embasada por um parecer favorável do Ministério Público e em data passada ocorreu um evento nesse sentido, titulado o rolezinho aí, e que eles confundem muito com o direito de ir e vir. Então, esse evento, ele fere qualquer tipo de conduta, ele é organizado para fazer balbúrdia no shopping e ferem qualquer tipo de conduta. Ele é organizado realmente para fazer balbúrdia no shopping. Tem imagem da outra, outro evento nesse sentido, de quebradeira, briga generalizada, colocar no risco as pessoas, as crianças que vão aí no shopping se divertir. Agora, por parte da Polícia Militar, né, o que que vai ser feito em função deste fato que ocorre no shopping? Olha, nós falamos que o nosso policiamento ordinário nas ruas, o policiamento do recolhimento nosso vai estar nas ruas, e a nossa inteligência vai monitorar o shopping. Então, qualquer situação que venha a ferir a ordem, ou venha a trazer qualquer risco para os transeuntes, para as pessoas de bem que estão lá, ou que fira a determinação judicial, nós iremos atuar da forma que for necessária possível, até com o uso da força. É um local que o uso da força tem que ser muito bem controlado é um local confinado, mas se for preciso, a Polícia Militar, as nossas guarnições estão totalmente aptas a atuar nesse sentido e proibir qualquer tipo de bagunça que vai tentar ocorrer no Center Shopping. Pelo que foi expedido, fica entendido que a intenção desse pessoal que faz o chamado rolezinho é justamente fazer a confusão, fazer a bagunça. A intenção é essa. Nós vimos a outra, antes assim, a outra edição se pode dizer que isso aí é um evento. Isso é uma bagunça. Eles vão lá para poder causar quebradeira, briga generalizada, trazer o transtorno dentro de uma instituição que está lá que a gente vai se divertir com família, com filhos. Então isso aí não vai acontecer.”

Para repercutir este fato, utilizaremos o recorte de estudo de caso de Max que foi apreendido neste evento:

Max, adolescente de 15 anos, branco, residente em bairro periférico da cidade, foi apreendido durante uma operação policial e recebeu a medida socioeducativa de liberdade assistida pelo período de seis meses, em decorrência do ato infracional sobre o qual relatou que houve uma desavença com outro adolescente, a quem descreveu como “playboy”, momento em que tomou posse do boné da vítima, configurando o ato infracional análogo ao crime de roubo. Sobre os ditos “rolezinhos”, Max afirmou que o episódio tomou proporções amplificadas após a intervenção judicial que impediu a entrada de adolescentes desacompanhadas de seus responsáveis e a ampla divulgação pela mídia, o que, segundo ele, distorceu o contexto inicial dos fatos. Explicou que os passeios ao shopping faziam parte da rotina habitual de lazer dos jovens de seu bairro, que costumavam frequentar o local em pequenos grupos de amigos. Ressaltou ainda que o evento não foi organizado por grupos da periferia como noticiado, mas teria se originado em duas escolas estaduais situadas na região central, tendo recebido inclusive a adesão de estudantes de escolas particulares, observando que havia “mais playboys do que pessoas da periferia”.

Não é só o território de lazer que é negado ao adolescente em conflito com a lei, se por um lado a ele é cobrada vida escolar, por outro não há real inclusão deste ambiente escolar. Para refletir sobre esse descompasso entre teoria e prática, utilizaremos um recorte de acompanhamento do caso de Dan.

Dan, 16 anos, negro, ingressou no sistema socioeducativo em razão de ato infracional análogo ao tráfico de drogas, tendo recebido a medida de liberdade assistida pelo período de seis meses. Nasceu quando sua mãe ainda era adolescente e conviveu com o pai até aproximadamente os quatro anos de idade. No entanto, a violência doméstica marcou profundamente sua trajetória, fazendo com que mãe e filho levassem uma vida praticamente nômade, alternando-se entre diferentes bairros e por vezes, entre cidades distintas. Aos 16 anos, Dan ainda não havia concluído o quinto ano do ensino fundamental. Apesar de estar formalmente matriculado nesse nível de escolaridade, não sabia ler nem escrever. Diante dessa defasagem, foi encaminhado à rede pública de ensino para avaliação psicopedagógica, com o objetivo de reclassificação serial é possível inserção em programas de reforço escolar. O retorno dessa avaliação apontou que Dan

seria reenquadrado no primeiro ano do Ensino Médio. A técnica socioeducativa responsável entrou em contato com a equipe psicopedagógica, no intuito de entender o resultado e tentar desfazer o equívoco, ao que a responsável pedagógica revelou tratar-se de um protocolo informal e silencioso utilizado para que adolescentes em conflito com a lei permaneçam menos tempo no ambiente escolar. Segundo ela, tal prática é justificada pela complexidade das demandas apresentadas por esses adolescentes, somada ao pouco preparo dos profissionais da educação para lidar com estas situações. A equipe ainda manifestou preocupação com a segurança dos demais alunos, considerando a diferença etária entre Dan, de 16 anos, e os colegas de 10 anos de idade e seu histórico de envolvimento com drogas e com o tráfico. Por fim, a equipe psicopedagógica relatou acreditar que o próprio socio educando não demonstra interesse pela vida escolar, nem vislumbra um futuro fora da criminalidade.

A PRÁTICA SOCIOEDUCATIVA À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO É DO DISCURSO NEOLIBERAL

A análise conjunta dos cadernos de orientação técnica SINASE, documentos jurídicos, das reportagens jornalísticas e dos recortes de casos acompanhados no CREAS Socioeducativo, evidencia contradições estruturais em múltiplas camadas. Tais contradições revelam a negação sistemática de territórios essenciais ao desenvolvimento dos adolescentes em conflito com a lei: territórios da escola, do lazer e da cultura, fundamentais para a constituição de suas subjetividades.

Outro elemento contraditório que emerge é o papel dos agentes estatais que atuam como mediadores, e por vezes paradoxalmente, como negadores desses mesmos direitos. Promotores, juízes, defensores públicos, forças policiais, supervisores pedagógicos, assistentes sociais e psicólogos, embora instituídos para garantir o acesso universal aos direitos, acabam, em diversas situações, como as exemplificadas anteriormente, reproduzindo práticas que restringem o acesso desses adolescentes aos espaços que deveriam protegê-los e incluí-los.

À luz do materialismo histórico-dialético, esta negação dos territórios não é um fenômeno casual, nem fruto de falhas individuais dos profissionais envolvidos, essa dinâmica expressa determinações estruturais do modo de produção capitalista e de sua forma contemporânea: o neoliberalismo. Para Marx (2013), não é a consciência humana

que fundamenta a sociedade, mas sim as condições materiais de existência, a consciência é apenas reflexo da vida material. Nessa perspectiva, os cadernos de orientação técnica citados, apesar de considerar as vulnerabilidades materiais como algo que pode interferir no comportamento criminoso do adolescente, ao apontar soluções para estes atravessamentos, ao modo hegeliano, defende que mudar consciência do adolescente é o principal caminho a ser trilhado no processo socioeducativo, sem promover real alterações na vida material e social dele.

Stephen Ball (2020) ao analisar as reformas educacionais contemporâneas, denuncia a intervenção do pensamento neoliberal e a adoção de um modelo gerencial próprio do mercado no campo da educação e do serviço público. Para o autor, a performatividade constitui um regime que exige dos profissionais a demonstração constante de seu valor mediante indicadores visíveis, mensuráveis e auditáveis. No caso em questão, o sucesso de adolescente em cumprimento de medida socioeducativa é comprovado pelo profissional que o acompanha através de documentos materiais tais como: declarações escolares, comprovantes de encaminhamentos para rede socioassistencial, a tão desejável assinatura na CTPS, entre outros.

Para ele, essa lógica cria sujeitos institucionalmente pressionados a “performar”, a produzir evidências permanentes de eficiência e por vezes experimentam o que ele chamou de “esquizofrenia de valores” quando na atuação prática, o compromisso ético precisa ser sacrificado em detrimento do bom desempenho. Há uma ruptura entre o que os profissionais consideram “boas práticas”, tendo em vista a necessidade do cidadão usuário do serviço público e os rigores do “bom desempenho”. Dentro desta lógica, podemos compreender a atuação profissional da supervisora escolar, que ao invés de inserir o socio educando não alfabetizado em programas de reforço escolar, o encaminha para séries mais avançadas, travestindo uma prática de exclusão e criminalização em metas e protocolos governamentais de escolarização a serem alcançados. O autor afirma que a consequência deste fato impacta sempre na saúde do trabalhador, causando estresse, adoecimento e desgaste toda vez que é necessário administrar estas contradições,

Quando aplicamos esse conceito ao programa socioeducativo, observamos que o profissional é avaliado mais pelo registro do que pela qualidade da intervenção que realiza, o foco se desloca da formação crítica para o cumprimento de exigências judiciais,

o sistema não é questionado, mas a capacidade do profissional envolvido sim, a instituição passa a operar segundo lógicas de mercado e a subjetividade profissional é capturada pela necessidade de comprovar produtividade.

Ball evidencia, assim, que o discurso neoliberal não apenas reorganiza práticas sociais, mas também transforma identidades profissionais, produzindo um clima de ansiedade e autocontrole que colide frontalmente com a ética do cuidado necessária ao trabalho socioeducativo.

David Harvey (2005), concordando com Ball, destaca que o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, mas um projeto político de reconfiguração das relações entre Estado, mercado e sociedade. No cumprimento das medidas, isso se manifesta em: pressão para produção de relatórios, cobrança por indicadores de desempenho, metas obrigatórias para atendimentos e visitas, necessidade de “mostrar resultados” para o Judiciário, ênfase em responsabilizações individuais, em detrimento de análises estruturais. Assim, o trabalho do profissional sofre um processo de gerencialização, no qual a lógica da produtividade supera a lógica da formação humana.

Ricardo Antunes (2000), alerta para uma sofisticada manobra semântica ideológica do neoliberalismo onde o operário deixa de ser nomeado como tal e passa a ser chamado de “colaborador”. Aparentemente neutro e com roupagem positiva, esse termo desempenha a função simbólica de dissolver a centralidade da luta de classes, pois o “colaborador”, diferentemente do trabalhador explorado, é alguém que “coopera”, “contribui”, portanto, tende a não se perceber como sujeito inserido em uma relação estrutural de exploração ou antagonismo. O conflito é apagado no nível da linguagem, neutralizando sua potência política.

Esse mecanismo ideológico encontra paralelo direto na prática socioeducativa. Psicólogos e Assistentes Sociais, profissionais com sólida formação acadêmica e inseridos em campos de análise crítica, passam a ser designados como “técnicos”. Essa nomenclatura não é acidental, ela reduz sua atuação ao plano instrumental, esvaziando o caráter teórico, político e ético de seu trabalho. O técnico é, por definição, aquele que executa, não o que analisa, problematiza ou tensiona as bases do sistema.

Nesse enquadramento, os programas socioeducativos aparecem como produtos de “especialistas”, instâncias externas e aparentemente neutras, cuja posição é apresentada

como incontestável. O resultado é um processo de blindagem ideológica: se a prática falha, se o adolescente não adere, se o território impõe desafios, a responsabilidade recai sobre o técnico, nunca sobre a concepção do programa ou sobre as condições estruturais do atendimento ou do modo de produção capitalista.

Assim como no caso do “colaborador”, o deslocamento semântico opera para individualizar a culpa e coletivizar a obediência. O sistema permanece intacto, inquestionável, enquanto a falha é psicologizada, moralizada e personalizada. O problema nunca é a política pública, o desenho institucional, a falta de recursos, a precarização do trabalho ou os limites do próprio aparato socioeducativo, o problema é sempre o técnico que não executou “corretamente” ou a rede que não se articulou satisfatoriamente. Ao transformar trabalhadores qualificados em “técnicos” e adolescentes em “socio educandos” que devem apenas cumprir orientações, a socioeducação, tal como é operada, reproduz a lógica neoliberal de responsabilização individual, ocultando as contradições estruturais que atravessam a política e seus sujeitos.

O sistema individualiza falhas, tanto da família e do adolescente, quanto do profissional que o acompanha. Se por um lado o juiz impede o adolescente de andar em “ambientes criminógenos”, por outro o impede de passear no shopping da cidade, se por um lado os manuais de orientação técnica preconizam que o profissional deva oferecer oportunidade de experimentar cultura, esporte e lazer, como o profissional terá êxito promovendo o universo cultural destes adolescentes, tendo em vista estas limitações de mobilidade no seu próprio território e a falta de financiamento como por exemplo disponibilidade de ingressos para cinema, teatros, shows dentre outras possibilidades? Na prática, no relatório final de cumprimento de medida, a gestão privilegia as presenças escolares e a participação nos programas de inserção no mercado de trabalho em vagas, de preferência formais de jovem aprendiz, e pouco considera a cultura e esporte como instrumento de inserção social como a considera para um adolescente de classe média ou que não possua histórico de envolvimento com a criminalidade.

István Mészáros (2005), aprofunda a crítica ao capitalismo ao evidenciar que a lógica do sistema ultrapassa a economia e se infiltra na subjetividade. Uma de suas teses centrais é que o capitalismo produz formas de responsabilização individual que escondem as determinações sociais. No socioeducativo, isso se expressa quando o socio educando

é responsabilizado individualmente por condições que são produzidas estruturalmente, como pobreza, racismo, desemprego e ausência de políticas públicas, quando o profissional e o gestor também são responsabilizados individualmente por metas não cumpridas ou quando a instituição naturaliza tais responsabilizações, reproduzindo discursos de mérito, disciplina e autocontrole como se fossem suficientes para superar desigualdades históricas. Em síntese, as discussões de Mészáros nos permite demonstrar que o programa socioeducativo pode tornar-se um espaço onde a lógica da culpabilização se replica de forma silenciosa. A análise dialética revela que tais contradições não são “falhas de gestão” ou “erros individuais”, mas expressão de conflitos estruturais entre a lógica de garantia de direitos e a lógica da reprodução neoliberal vigente.

Diante disso podemos nos perguntar como fica a subjetividade destes profissionais no que se refere a conflitos éticos e morais na prática cotidiana? Neste sentido, podemos evocar Dermeval Saviani (2000), que ao formular a pedagogia histórico-crítica, oferece uma chave essencial para pensar o processo educativo e por analogia o processo socioeducativo, como prática educacional e não meramente corretiva. Para ele, toda ação formativa deve partir das condições objetivas dos sujeitos, articulando teoria e prática para possibilitar uma compreensão crítica da realidade, isso significa que o profissional não deve apenas “acompanhar” ou “orientar”, mas contribuir para processos formativos que possibilitem a compreensão crítica da origem social do ato infracional reconhecendo o adolescente como sujeito histórico, articulando vivência individual e determinações estruturais. A perspectiva de Saviani nos lembra que a intervenção socioeducativa só cumpre seu papel quando orientada por um projeto emancipador, de promoção de consciência social sem perder de vista a luta de classes e a visão dos atravessamentos do discurso hegemônico neoliberal que tenta sempre subjugar a classe trabalhadora para manter as engrenagens do capitalismo funcionando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que estas contradições também são possibilidades de resistência política. Ao integrar as contribuições de Marx, Saviani, Antunes, Mészáros, Harvey e Ball, torna-se evidente que a prática da Psicologia Social e do Serviço Social no Programa Socioeducativo não pode ser entendida de forma isolada, ela é produto e expressão de

tensões históricas, políticas e econômicas. A contradição entre teoria normativamente prevista e prática institucional concreta não é um acidente é expressão da disputa entre dois projetos: Projeto emancipador, baseado em direitos e na formação crítica e Projeto neoliberal, baseado em eficiência, controle e responsabilização individual. Neste cenário, o papel de psicólogos e assistentes sociais é desenvolver práticas de resistência, ampliar espaços de escuta, denunciar limites estruturais, promover vínculos comunitários e de rede, fortalecer a luta de classes dos adolescentes e seus familiares trabalhadores, motivar a luta dos Conselhos de Classes e afirmar o sentido educativo-transformador da socioeducação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG. 2020.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).
- BRASIL. MDS; SDH; CONANDA. **Orientações Técnicas para o Serviço de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade**. Brasília, s/d.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – **NOB/SUAS**. Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social – **PNAS**. Brasília, 2004.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; **CONANDA**. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária. Brasília, 2006.
- CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Parâmetros para a Atuação de Assistentes Sociais no Sistema Socioeducativo**. Brasília, s/d.
- CFP – Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) no Sistema Socioeducativo**. Brasília, s/d.
- CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 119**, de 11 de dezembro de 2006. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).
- CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 160**, de 18 de novembro de 2013. Dispõe sobre parâmetros para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Resolução nº 109**, de 11 de novembro de 2009. Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2000.

POSFÁCIO

Os textos apresentados neste livro evidenciam a centralidade do trabalho nas pesquisas sobre educação no mundo contemporâneo. Como visto nas páginas anteriores, o trabalho passou por inúmeras alterações desde o início da humanidade. Afinal o trabalho é compreendido por nós como um traço ontológico e histórico do ser humano. Não é diferente com a educação que, assim como o trabalho, também constitui o sujeito e assistiu inúmeras mudanças nas últimas décadas.

Na atual fase do capitalismo, marcado pelo avanço do neoliberalismo e do gerencialismo, os empregadores têm imposto uma série de reformas na produção com o objetivo de intensificar a acumulação de capital. Isso tem se traduzido, para os trabalhadores, em condições cada vez mais precarizadas de trabalho. Contratos temporários, intensificação do trabalho, acúmulo de jornadas, crescimento dos adoecimentos em decorrência das atividades laborais, dentre outros aspectos que evidenciam um universo produtivo cada vez mais nefasto aos trabalhadores.

Isso fica nítido quando analisado o trabalho docente, como feito por alguns artigos aqui publicados. Como visto, os professores têm presenciado o aumento do controle/vigilância sobre suas práticas, a competição entre colegas de trabalho, o acúmulo de funções e a pressão por performance. Além disso, observa-se o crescimento da “plataformização” do ensino que, juntos, têm impactado negativamente esses trabalhadores, acarretando a desprofissionalização da carreira e adoecimentos em decorrência do trabalho.

Ademais, a tecnologia sob o capitalismo neoliberal, ao invés de possibilitar melhores condições de vida e de trabalho, na verdade é utilizada pelos detentores dos meios de produção como ferramenta para intensificar a exploração e a alienação do trabalho. Além disso, com a expansão de tecnologias cada vez mais desenvolvidas, como é o caso da Inteligência Artificial, é fundamental ressaltar que o ser humano é o responsável pela criação, desenvolvimento e manutenção dessa inteligência, isto é, é uma característica ontologicamente humana.

Assim, a tecnologia deveria servir às necessidades materiais do homem, e não o contrário. Contudo, como o processo de valorização do trabalho implica a desvalorização

humana, ocorre uma desumanização do trabalhador e da trabalhadora que, com a transformação da tecnologia em mercadoria, torna-se ferramenta de desumanização e não de emancipação. Isso pode ser exemplificado na educação: com o desenvolvimento da tecnologia, aumentam-se as exigências e demandas de trabalho e de burocracia.

Outrossim, é imprescindível ressaltar a discussão apresentada em alguns capítulos deste livro a respeito da questão de gênero e raça. Nesse sentido, as trabalhadoras mulheres são mais exploradas, recebem menores salários e sofrem com a violência patriarcal cotidianamente e, ao pensar em trabalhadoras negras, os impactos são ainda mais brutais. Aliás, sabemos que historicamente o trabalho com educação é exercido predominantemente por mulheres, visto que é um trabalho associado ao cuidado. É, portanto, um trabalho profundamente marcado por sobrecarga, baixos salários e visto como dom e vocação e não como um trabalho, de fato.

Portanto, é essencial que façamos a reflexão e a luta coletiva para uma transformação radical do modo de produção capitalista que insiste em nos desumanizar, coisificar e matar. Lembremos que a realidade material é contraditória, portanto, enquanto sofrermos por sermos a classe que vive do trabalho, enquanto profissionais da educação, enquanto mulheres, enquanto população negra, precisamos resistir mediante ação coletiva, fundamentada na solidariedade de classe, para objetivarmos um horizonte livre de dominação, exploração e violência.

Arthur Camargo Frêdo

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia

Fernanda Cavaleiro Zecchinelli

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia



Em um cenário marcado pela reestruturação produtiva, pela expansão das tecnologias digitais e pelo avanço de políticas gerencialistas, o trabalho e a educação tornam-se espaços centrais de disputa.

Esta coletânea reúne reflexões produzidas por pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a análise crítica das transformações que atravessam o mundo do trabalho e seus impactos sobre as políticas educacionais, a docência e os processos formativos na contemporaneidade.

Organizada a partir de diferentes perspectivas investigativas, a obra examina temas como neoliberalismo, performatividade, plataformização, intensificação do trabalho docente, precarização e adoecimento, evidenciando as contradições que permeiam a educação sob a lógica do capitalismo digital.

Mais do que diagnosticar problemas, os textos oferecem instrumentos teóricos para compreender as determinações históricas que moldam a realidade educacional brasileira, reafirmando a importância da universidade pública, da pesquisa crítica e da construção coletiva de alternativas para uma educação socialmente referenciada.

