UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

PROFSOCIO

MARCELA EDUARA ALLIANO DOS SANTOS

Etnografia do cansaço: trabalho docente e plataformização na escola pública paulista

UNESP-FFC Marília

2026

MARCELA EDUARA ALLIANO DOS SANTOS

Etnografia do cansaço: trabalho docente e plataformização na escola pública paulista

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio.

Linha de pesquisa: Educação, escola e sociedade

Orientador: Prof. Dr. Fábio Kazuo Ocada

UNESP-FFC Marília

2026

Ficha catalográfica

S237e

Santos, Marcela Eduara Alliano dos
Etnografia do cansaço: trabalho docente e plataformização na escola pública paulista / Marcela Eduara Alliano dos Santos. -- Marília, 2026
231 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Fábio Kazuo Ocada

1. Sociologia do trabalho. 2. Trabalho Docente. 3. Plataformização. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

MARCELA EDUARA ALLIANO DOS SANTOS

Etnografia do cansaço: trabalho docente e plataformização na escola pública paulista

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Kazuo Ocada

Data da defesa: 31/08/2026

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Fábio Kazuo Ocada

Universidade Estadual Paulista – UNESP/FFC

_____

Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti

Universidade Estadual Paulista – UNESP/FFC

_____

Prof.ª Dr.ª. Valquiria Padilha

Universidade de São Paulo- USP/FEA-RP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu tio,

***Marcos Eduardo Ribeiro Ferreira*,**

que desde o início da minha escrita esteve presente
para me ensinar e abrir as portas do conhecimento.

Sua generosidade intelectual, sua paciência e seu incentivo constante
foram fundamentais para que eu acreditasse na potência das palavras
e na importância de transformar inquietações em pesquisa.

Na dureza de suas lições, aprendi a firmeza que não se curva;
na amorosidade de seu acolhimento, aprendi que o conhecimento verdadeiro
é também um ato de cuidado e justiça.

Como Xangô, senhor da justiça e do equilíbrio,
que rege as pedreiras com firmeza e a sabedoria do trovão,
você me ensinou que o poder não está na imposição,
mas na retidão, na palavra que pesa e na verdade que liberta.

Este trabalho é, também, fruto de suas lições.

Kâo Kabecile Xangô!

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fábio Kazuo Ocada, pela escuta atenta, pela leitura rigorosa e paciente de cada versão deste texto, e pela confiança depositada em um projeto que, muitas vezes, parecia desafiar os contornos convencionais da pesquisa acadêmica. Sua orientação não se limitou a indicar caminhos; ela me ensinou a importância de sustentar as perguntas incômodas, mesmo quando as respostas não são imediatas.

Aos professores e professoras que participaram das bancas de defesa, Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti, Prof.ª Dr.ª Valquiria Padilha, e à Profa. Dra. Elisângela, cujas contribuições na banca de qualificação foram fundamentais para o direcionamento e aprimoramento desta pesquisa. A generosidade de dedicarem seu tempo e seu conhecimento à avaliação deste trabalho é um gesto que muito me honra.

À Fabiana Nery Ramalho, minha companheira de caminhada, professora como eu, que compartilha a dor e a beleza de estar em uma sala de aula. Seu olhar, sua escuta e sua força foram faróis nos dias de cansaço, e sua presença fez com que cada passo desta jornada fizesse sentido. Sem você, esta dissertação teria sido escrita com menos alma

Aos professores e professoras da escola onde esta pesquisa se realizou, que abriram as portas de suas salas, de seus corredores e de seus silêncios. Esta dissertação é, antes de tudo, um testemunho de suas experiências. Que a nomeação do sofrimento, aqui documentada, possa se converter em instrumento de sua superação.

Aos estudantes, cujas resistências fragmentadas, ainda que silenciosas, nos ensinam que o sistema nunca é total e que a recusa ao esvaziamento do sentido da escola é, em si mesma, um ato político.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta dissertação se tornasse realidade, meu mais sincero agradecimento. Que as palavras aqui escritas possam ecoar para além dos muros da academia e encontrar ressonância na luta cotidiana por uma educação verdadeiramente pública e emancipatória.

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

"Toda emancipação é uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem."

— MARX, Karl. *Sobre a Questão Judaica.*

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o adoecimento docente como um fenômeno estrutural, articulado à plataformização da educação e à consolidação de modelos de gestão orientados por desempenho na escola pública paulista. A investigação parte da hipótese de que tais processos reconfiguram o trabalho pedagógico por meio de dispositivos de controle digital e de uma lógica produtivista, resultando em sofrimento, perda de autonomia e esgotamento físico e psíquico dos professores. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, com observação participante e registros em diário de campo, no período de 2024 a 2026, em uma escola do interior do Estado de São Paulo vinculada ao Programa Ensino Integral (PEI). Participaram do estudo 39 professores atuantes nos turnos do programa. A análise fundamentou-se nos campos da psicodinâmica do trabalho, da teoria crítica e dos estudos sobre plataformização e capitalismo de vigilância. Os resultados indicam que a plataformização, ao converter a atividade docente em dados mensuráveis, e a gestão gerencial, ao instituir mecanismos de vigilância e responsabilização individual, produzem um ambiente de trabalho marcado pela contradição entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Tal contradição manifesta-se em quadros de exaustão, ansiedade e perda de sentido, que não são atributos individuais, mas expressões de condições estruturais. A pesquisa conclui que o adoecimento docente não é uma fatalidade, mas uma consequência previsível da subordinação da educação à racionalidade do capital, demandando a construção de respostas coletivas e a superação da lógica vigente por uma educação orientada à emancipação humana.

Palavras-chave: Adoecimento docente. Plataformização da educação. Trabalho docente. Programa Ensino Integral. Alienação.

Abstract

This study aims to analyze teacher illness as a structural phenomenon articulated with the platformization of education and the consolidation of performance-oriented management models in São Paulo's public schools. The investigation starts from the hypothesis that such processes reconfigure pedagogical work through digital control devices and a productivist logic, resulting in suffering, loss of autonomy, and physical and psychological exhaustion among teachers. To this end, a qualitative ethnographic research was carried out, with participant observation and field diary records, from 2024 to 2026, in a school in the interior of the state of São Paulo linked to the Full-Time Education Program (Programa Ensino Integral - PEI). 39 teachers working in the program's shifts participated in the study. The analysis was based on the fields of psychodynamics of work, critical theory, and studies on platformization and surveillance capitalism. The results indicate that platformization, by converting teaching activity into measurable data, and managerial management, by instituting surveillance and individual accountability mechanisms, produce a work environment marked by the contradiction between prescribed work and real work. This contradiction manifests itself in conditions of exhaustion, anxiety, and loss of meaning, which are not individual attributes, but expressions of structural conditions. The research concludes that teacher illness is not a fatality, but a predictable consequence of the subordination of education to the rationality of capital, demanding the construction of collective responses and the overcoming of the current logic by an education oriented towards human emancipation.

Keywords: Teacher illness. Platformization of education. Teaching work. Full-Time Education Program. Alienation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ALESP – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

AOE – Agente de Organização Escolar

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

ATPCA – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área

ATPCG – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral

BI – Business Intelligence

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAF – Ciclo de Acompanhamento Formativo

CCDEB – Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica

CGRH – Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos

CMSP – Centro de Mídias de São Paulo

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

GDPI – Gratificação de Dedicação Plena e Integral

GEPUD – Grupo Escola Pública e Democracia

GPS – Global Positioning System

HLB – Huanglongbing (Greening)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado

PEI – Plano Educacional Individualizado (âmbito federal – educação especial)

PEI – Programa Ensino Integral (âmbito estadual paulista)

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP – Parceria Público-Privada

PROATI – Programa de Ação Tutorial Intensiva

RDPI – Regime de Dedicação Plena e Integral

REPU – Rede Escola Pública e Universidade

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SE – Secretaria da Educação

SED – Secretaria Escolar Digital

SEDUC – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SP – São Paulo

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

USAID – United States Agency for International Development

Sumário

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO I –TRABALHO DOCENTE, ALIENAÇÃO E DOECIMENTO: BASES TEÓRICAS E HISTÓRICAS 24

1.1 Trabalho e alienação no capitalismo contemporâneo 24

1.2 Sofrimento, adoecimento e reconhecimento no trabalho 27

1.3 Sociedade do desempenho e autoexploração docente 30

1.4 Hegemonia e naturalização da lógica gerencial na educação 34

1.5 Origens estruturais: a Reforma Universitária de 1968 e o tecnicismo educacional 38

1.6 A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) 41

1.6.1 O ensino de Sociologia na educação básica: história, desafios e a lógica do empreendedorismo 49

1.7 O modelo gerencial contemporâneo: a gestão Renato Feder 51

1.8 A pandemia de COVID-19 como catalisadora da plataformização 55

1.9 A plataformização da educação: conceito e fundamentos 59

CAPÍTULO II – O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E O COTIDIANO DOCENTE: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A REALIDADE 67

2.1 Percurso metodológico: etnografia e observação participante 68

2.2 O território e a escola: migração sazonal e acolhimento 72

2.3 O Programa Ensino Integral: princípios e modelo de gestão 79

2.4 A pedagogia da presença e a substituição dos agentes escolares 86

2.5 Atribuições docentes no PEI: entre prescrição e realidade 89

2.6 Dispositivos de controle 94

2.7 A plataformização no cotidiano escolar 102

2.8 A Copa da Escola e a resistência dos estudantes 107

2.9 A inclusão tensionada: padronização digital versus atendimento especializado 111

2.10 Etnografia do cansaço 114

Cena I. Terça, 15 de março. Sala dos professores, fim do expediente. 115

2.11 Narrativas de sofrimento: exaustão, ansiedade e perda de sentido 153

2.12 Estratégias de sobrevivência: silenciamento, normalização e resistências fragmentadas 159

2.13 Ecos do sofrimento: o documentário "O Futuro da Sala" como espelho da experiência local 163

2.14 O projeto de privatização das escolas paulistas: Vinicius Neiva e a concessão da gestão escolar 166

2.15 A crise de sentidos e a cruzada antiescola: influenciadores mirins, o abandono da educação formal e a reprodução ideológica sob o capital 170

2.16 A violência contra professores como expressão da crise de sentidos 176

CAPÍTULO III- DO FENÔMENO À ESSÊNCIA: A CONTRADIÇÃO FUNDAMENTAL, A MAQUINARIA DA ALIENAÇÃO E O HORIZONTE DA EMANCIPAÇÃO 180

3.1 O que esses fenômenos significam: da teoria do valor e da alienação? 180

3.2 A contradição fundamental: educação como direito versus educação como mercadoria 183

3.3 A maquinaria da alienação 189

3.4 Hegemonia e naturalização: por que o sofrimento persiste? 196

3.5 As fissuras e seus limites: a resistência fragmentada no capitalismo de plataforma 203

3.6 Educação, trabalho e emancipação: horizontes para a superação da alienação docente. 208

3.7 Para além do capital: a educação como campo de disputa e superação 214

Considerações finais 217

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 221

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte de uma questão central: como a plataformização da educação e a gestão empresarial reconfiguram o trabalho docente e produzem adoecimento na escola pública paulista?

Em 2023, antes do início formal desta pesquisa, antes mesmo de essa inquietação ter tomado forma, eu estava em uma escola regular e fui ao velório de um colega professor de Educação Física que morreu de câncer. Ele atuava em uma escola PEI. Em um determinado momento, uma vice-diretora de outra escola regular parou para conversar comigo. Com lágrimas nos olhos, misturadas com revolta, ela desabafou: "Eu nunca vou permitir que a minha escola vire PEI. A morte dele é fruto dessa lógica doentia. Ele estava doente e não podia faltar pra fazer os exames. É isso aí. E agora ele tá morto e já tem algum contratado no lugar." Ela não esperou resposta. Apenas se afastou e foi embora.

Na época, eu não entendia o que estava acontecendo. Não dispunha ainda das categorias teóricas para nomear a relação entre a exigência de presença ininterrupta, a impossibilidade de cuidar da própria saúde e o desfecho trágico daquele velório. Essa conversa, no entanto, foi a base e o germe desta pesquisa. Ela plantou a pergunta que orientaria os anos seguintes de investigação: haveria, de fato, uma relação entre a lógica de gestão do PEI e o adoecimento docente? O que se leu ao longo destas páginas é a resposta construída a partir dessa inquietação inicial.

A pesquisa que se apresenta inscreve-se no âmbito do mestrado profissional, cuja especificidade reside na articulação entre a produção acadêmica de conhecimento e a transformação da prática docente. Ao investigar a plataformização da educação e o adoecimento docente, não se limita a uma análise teórica descolada da realidade; ela parte da experiência concreta do ensino de Sociologia na educação básica e a ela retorna, na medida em que os fenômenos analisados, como a reconfiguração do trabalho, a nova sociabilidade e o empreendedorismo como projeto formativo, constituem temas centrais do currículo de Sociologia. O mestrado profissional, ao valorizar as experiências adquiridas com a prática e apontar perspectivas de mudanças e respostas aos problemas do cotidiano da escola, oferece o horizonte metodológico e político para que esta pesquisa se converta em ferramenta de intervenção na realidade escolar, contribuindo para a formação crítica dos estudantes e para a valorização do trabalho docente (Zarias et al., 2014; CAPES, 2023).

A investigação foi realizada em uma escola pública localizada no interior do estado de São Paulo, situada em um município de pequeno porte, com aproximadamente cinco mil habitantes. Optou-se por não identificar nominalmente a unidade escolar, preservando o anonimato institucional e dos sujeitos envolvidos. A unidade escolar investigada apresenta uma organização complexa, contemplando diferentes modalidades e turnos de funcionamento. No modelo de Programa de Ensino Integral (PEI), a escola opera em dois turnos: o primeiro, das 7h às 16h, e o segundo, das 12h15 às 21h15. Além disso, há a oferta de ensino regular no período noturno, com funcionamento até às 23h. Embora a escola ofereça ensino regular noturno, esta pesquisa concentra-se exclusivamente nos turnos do Programa Ensino Integral, conforme detalhado na metodologia. Essa configuração amplia as exigências organizacionais e pedagógicas, impactando diretamente as condições de trabalho docente e intensificando a dinâmica escolar.

A escolha do Programa Ensino Integral como objeto de análise justifica-se por sua centralidade no processo de reconfiguração da educação pública paulista, que constitui o foco desta pesquisa. O PEI não é um programa escolar qualquer. Ele foi concebido sob forte influência de pressupostos empresariais, orientando-se por lógicas de gestão por resultados e eficiência que se contrapõem à concepção de educação como direito social (Moreira, 2021; Nascimento, 2019). A contradição entre o discurso de uma formação humana integral e a prática de um modelo orientado por metas e produtividade torna o PEI um espaço privilegiado para se observar as transformações estruturais do trabalho docente na era da plataformização.

Além disso, o PEI materializa, em sua arquitetura, os mecanismos de controle e intensificação do trabalho que esta pesquisa se propõe a analisar. O Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI), ao ampliar a jornada e as atribuições docentes, opera como um dispositivo de captura da subjetividade do professor. O programa foi concebido e vem sendo implementado em articulação com o ecossistema de plataformas digitais da Secretaria de Educação, que transformam a atividade pedagógica em dados e instituem formas capilares de vigilância. A expansão massiva do PEI para mais de duas mil escolas o coloca no centro das políticas educacionais paulistas, tornando sua análise crítica não apenas pertinente, mas necessária para a compreensão das tendências em curso na educação pública (França; Rinaldi, 2022).

Por fim, a escolha do PEI é indissociável da inserção da pesquisadora no campo. O acesso privilegiado a uma escola do programa permitiu uma observação prolongada das práticas, das tensões e das formas de sofrimento que emergem desse modelo, oferecendo a base

empírica para a análise das contradições entre trabalho prescrito e trabalho real, entre a promessa de formação integral e a realidade da alienação docente (CISI, 2019; Ramalho, 2014). O PEI se apresenta, portanto, como um caso paradigmático para a investigação das relações entre educação, trabalho e adoecimento no capitalismo contemporâneo.

Os sujeitos da pesquisa são professores que atuam na referida unidade escolar, distribuídos entre os diferentes turnos. No turno integral diurno, participam 23 docentes no primeiro período e 16 docentes no segundo período, diretamente inseridos na dinâmica observada. A escolha dos sujeitos não se orienta por critérios de representatividade estatística, mas pela relevância de suas experiências no interior do contexto investigado, privilegiando a compreensão aprofundada do fenômeno.

A pesquisadora, atuando como professora de Sociologia e História na unidade escolar, encontra-se inserida diretamente no campo investigado. Essa condição possibilita um acesso contínuo e aprofundado ao cotidiano escolar, permitindo acompanhar as práticas docentes, as exigências institucionais e as formas de vivência do trabalho ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, essa proximidade exige um exercício constante de reflexividade, de modo a evitar a naturalização das experiências e garantir o distanciamento crítico necessário à análise.

Essa dupla posição, no entanto, não se reduz a uma questão de acesso privilegiado ao campo ou a um desafio técnico de distanciamento. Ela constitui, ela própria, um elemento analítico da pesquisa, na medida em que a pesquisadora ocupa, no interior da escola, uma posição de mediação semelhante à dos demais agentes escolares. Assim como o coordenador traduz as exigências da gestão em cobranças sobre os professores, e a diretora negocia entre as metas institucionais e as necessidades do território, a pesquisadora-professora atua como uma mediadora entre a experiência vivida no cotidiano escolar e a elaboração teórica que dela se pode fazer. Essa condição fronteiriça exige um exercício constante de reflexividade, explicitando como a familiaridade com o campo pode tanto facilitar o acesso a dimensões sutis do cotidiano quanto criar o risco da naturalização do olhar (Da Matta, 1978; Bourdieu, 2003).

A decisão de não identificar nominalmente a unidade escolar e os sujeitos envolvidos não é, portanto, apenas um procedimento ético formal. Ela expressa o reconhecimento de que a pesquisa se insere em um campo de relações de poder e de medo, no qual a exposição pública pode gerar retaliações para aqueles que compartilharam suas experiências. O anonimato, nesse contexto, é uma forma de proteção dos sujeitos que, ao falarem sobre seu sofrimento, confiaram à pesquisadora narrativas que dificilmente seriam compartilhadas com um observador externo.

Ao mesmo tempo, a própria escrita etnográfica, ao dar visibilidade a essas narrativas, constitui um ato de resistência ao silenciamento que o sistema impõe, pois nomeia o que a gestão insiste em tornar invisível.

A produção dos dados ocorre no período de 2024 a 2026, possibilitando uma observação prolongada das transformações e permanências nas condições de trabalho docente. Esse recorte temporal permite compreender o adoecimento como processo, evidenciando sua relação com a intensificação do trabalho e com as mudanças organizacionais que atravessam o campo educacional. Os dados empíricos foram construídos por meio de observação participante e registros sistemáticos em diário de campo. A observação participante possibilitou acompanhar o cotidiano escolar em diferentes situações, incluindo aulas, reuniões pedagógicas, intervalos e interações informais entre professores, sem o uso de questionários. Essa inserção permitiu captar não apenas as práticas institucionais, mas também as dimensões subjetivas do trabalho, como sentimentos de sobrecarga, tensão e desgaste. O diário de campo constituiu-se como instrumento central de registro, reunindo descrições detalhadas das situações observadas, bem como reflexões analíticas da pesquisadora. A análise dos dados foi orientada por uma perspectiva interpretativa, buscando identificar recorrências, padrões e contradições presentes no material empírico, dialogando com a tradição da psicodinâmica do trabalho (Dejours, 1992).

Cabe destacar que esta pesquisa não tem como objetivo a generalização dos resultados, mas a compreensão aprofundada de um contexto específico. Ao analisar o cotidiano de uma escola do interior, busca-se evidenciar processos que, embora situados, expressam tendências mais amplas relacionadas à reorganização do trabalho docente, à intensificação das exigências e à incorporação de lógicas gerenciais na educação.

Nesse cenário, o trabalho docente deixa de se constituir prioritariamente como prática pedagógica autônoma, centrada na mediação do conhecimento e na relação educativa, para assumir a forma de um conjunto de tarefas fragmentadas, padronizadas e permanentemente monitoradas. O professor passa a atuar sob a exigência constante de registrar, comprovar, alimentar sistemas e responder a indicadores, deslocando o eixo de sua atividade do encontro pedagógico para o cumprimento de protocolos digitais. Essa reconfiguração não se limita a mudanças instrumentais ou técnicas; ela altera a própria natureza do trabalho, suas condições de realização e o sentido atribuído à docência. Ao mesmo tempo, observa-se o crescimento significativo de quadros de adoecimento entre professores da rede pública, especialmente no que se refere a transtornos relacionados ao estresse, à ansiedade, ao esgotamento e à perda de

sentido do trabalho. Ainda que tais fenômenos sejam frequentemente tratados como questões individuais ou psicológicas, esta pesquisa parte do pressuposto de que o adoecimento docente deve ser compreendido como expressão de transformações estruturais na organização do trabalho escolar.

Dessa forma, o problema de pesquisa não se limita a identificar a existência de sofrimento entre professores, mas busca compreender os mecanismos pelos quais a plataformização da educação e a gestão empresarial produzem, intensificam e naturalizam esse adoecimento. Trata-se de investigar como dispositivos tecnológicos e modelos gerenciais operam conjuntamente na reconfiguração do trabalho docente, instaurando formas específicas de controle, perda de autonomia e intensificação das exigências, cujos efeitos incidem diretamente sobre a saúde física e psíquica dos professores. Ao formular essa questão, a pesquisa desloca o foco da análise da esfera individual para o plano das condições materiais, institucionais e políticas que estruturam o trabalho na escola pública contemporânea, assumindo o adoecimento docente como fenômeno socialmente produzido e historicamente situado.

A hipótese que orienta esta pesquisa sustenta que o adoecimento docente constitui um fenômeno estrutural, diretamente vinculado à reorganização do trabalho escolar sob a lógica do controle digital, da perda de autonomia pedagógica e da intensificação produtivista. Parte-se do pressuposto de que as transformações recentes na educação pública paulista, marcadas pela incorporação de plataformas digitais, sistemas de monitoramento e modelos de gestão orientados por resultados, não apenas alteram os instrumentos de trabalho, mas reconfiguram profundamente sua organização, seu ritmo e seu sentido. O trabalho docente, nesse contexto, passa a ser mediado por dispositivos que exigem registro contínuo, produção de evidências, cumprimento de metas e adaptação a roteiros previamente estruturados, reduzindo significativamente as margens de decisão e criação pedagógica.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o adoecimento docente como fenômeno estrutural vinculado à plataformização da educação e à consolidação de modelos de gestão orientados por desempenho na escola pública paulista, deslocando o foco das explicações centradas na dimensão individual ou psicológica para situar o sofrimento no interior das condições materiais e institucionais que organizam o trabalho na contemporaneidade. Investigar o adoecimento implica examinar os dispositivos que regulam a atividade docente, as formas de controle que incidem sobre ela e os processos de intensificação que a reconfiguram, bem como seus efeitos sobre a saúde e a subjetividade dos professores.

Para alcançar esse propósito, a pesquisa orienta-se por objetivos específicos que articulam diferentes dimensões do fenômeno. Busca-se analisar a reorganização do trabalho docente no contexto da incorporação de tecnologias digitais, identificando como as plataformas redefinem as práticas pedagógicas e as condições de sua realização. Pretende-se, igualmente, identificar as formas de sofrimento que se manifestam no cotidiano escolar, dando visibilidade às experiências subjetivas dos professores diante das novas exigências institucionais. A pesquisa também se propõe a relacionar o adoecimento docente às categorias de alienação e controle no trabalho, demonstrando como a perda de autonomia e a intensificação produtivista produzem desgaste físico e psíquico. Por fim, examina-se o papel das plataformas digitais e dos indicadores de desempenho na organização da atividade pedagógica, evidenciando como a lógica de dados redefine o que conta como trabalho e quais dimensões da prática docente são institucionalmente reconhecidas.

Narrar as experiências do magistério no interior da escola pública paulista, especialmente quando atravessadas por desgaste, esgotamento e perda de sentido, coloca-se como um desafio teórico, ético e metodológico. O adoecimento docente, longe de se reduzir a diagnósticos clínicos ou manifestações individuais, exige ser compreendido a partir das condições sociais, políticas e institucionais que estruturam o trabalho na contemporaneidade. Entre aquilo que se vive no cotidiano escolar e aquilo que se consegue nomear, instaura-se um intervalo que revela não apenas o sofrimento, mas também os limites das formas tradicionais de interpretação da docência.

A escola pública, particularmente no Estado de São Paulo, encontra-se atravessada por transformações que reconfiguram profundamente o trabalho educativo. A incorporação de modelos de gestão empresarial, associada à expansão de plataformas digitais, tem reorganizado o cotidiano escolar segundo princípios de produtividade, controle e mensuração. O trabalho docente passa a ser estruturado por dispositivos que exigem registro contínuo, produção de evidências e adequação a protocolos previamente definidos, deslocando o eixo da atividade pedagógica do encontro educativo para o cumprimento de demandas institucionais. Nesse processo, dimensões historicamente constitutivas da docência, como a autonomia, a reflexão e a criação pedagógica, tendem a ser progressivamente reduzidas.

Essas transformações na escola pública, no entanto, não são fenômenos isolados. Elas são expressão de uma reconfiguração mais ampla das formas de sociabilidade no capitalismo contemporâneo, na qual o trabalho, as relações sociais e a própria subjetividade são

crescentemente organizados pela lógica da produtividade, da individualização e da mediação digital. A crise estrutural do capital tem produzido uma precarização generalizada do trabalho, a diluição das fronteiras entre tempo de trabalho e tempo de vida, e a subordinação das necessidades humanas à reprodução ampliada do valor (Antunes, 2018; Mészáros, 2005). No âmbito do trabalho docente, essa reconfiguração se manifesta na substituição do emprego estável e com direitos por formas flexíveis e condicionadas à avaliação de desempenho, na colonização do tempo de descanso por demandas institucionais mediadas por plataformas digitais, e na fragmentação dos coletivos de trabalho pela competição individualizada por bônus e metas.

Essa nova sociabilidade, portanto, não se limita a introduzir novas ferramentas ou técnicas de gestão. Ela reconfigura as relações entre os sujeitos, produzindo novas formas de controle, de sofrimento e, também, de resistência. A compreensão dessas transformações exige uma análise que articule as dimensões macroestruturais da crise do capital com as experiências concretas do cotidiano escolar, nas quais professores, coordenadores e diretores, cada qual a partir de sua posição contraditória, reproduzem, negociam ou resistem à lógica que os atravessa. É nesse sentido que a presente pesquisa, ao investigar a plataformização da educação e o adoecimento docente, inscreve-se no debate mais amplo sobre as metamorfoses do trabalho e da sociabilidade na era digital, buscando contribuir para a compreensão crítica das relações entre educação, trabalho e saúde na contemporaneidade.

A escolha do tema articula-se, ainda, à inserção da pesquisadora no campo investigado, o que possibilita um acompanhamento contínuo das práticas, das tensões e das formas de vivência do trabalho docente. Essa proximidade não se configura como limitação, mas como condição de acesso às dimensões mais sutis do cotidiano escolar, permitindo captar tanto aquilo que é explicitamente enunciado quanto aquilo que se naturaliza e permanece sem nome. A investigação, nesse sentido, busca contribuir para a compreensão crítica das relações entre trabalho, educação e saúde, situando o adoecimento docente no interior das transformações contemporâneas que atravessam a escola pública.

Ao longo desta pesquisa, o termo plataformização da educação é empregado em um sentido preciso: entende-se o processo estrutural pelo qual plataformas digitais deixam de ser meras ferramentas acessórias e passam a operar como infraestruturas que organizam, monitoram e avaliam o trabalho pedagógico. A distinção entre tecnologia e plataforma é aqui decisiva. Uma tecnologia é um instrumento à disposição do usuário, que decide quando e como

utilizá-la. Uma plataforma, ao contrário, é uma infraestrutura que condiciona e regula a ação: ela não é opcional, pois o trabalho está organizado em torno dela. O professor não escolhe se utiliza ou não o Diário de Classe Digital, o Centro de Mídias de São Paulo ou os painéis de Business Intelligence; essas plataformas são a base sobre a qual sua atividade é registrada, avaliada e, no limite, reconhecida como existente. A plataformização articula três dimensões indissociáveis: a lógica de dados, que converte a atividade pedagógica em informação mensurável; a lógica de controle, que permite o monitoramento contínuo, automatizado e capilarizado do trabalho docente; e a lógica de gestão, que subordina a escola a critérios de eficiência, produtividade e desempenho típicos da racionalidade empresarial. É essa articulação entre dados, controle e gestão que confere à plataformização seu caráter estrutural, produzindo efeitos profundos sobre a autonomia, a saúde e a subjetividade dos professores, efeitos que constituem o objeto central desta investigação.

A pesquisa está organizada em três capítulos, cada um respondendo a uma pergunta central da investigação.

O Capítulo I, intitulado Trabalho docente, alienação e adoecimento no capitalismo contemporâneo, estabelece as bases teóricas e históricas para a compreensão do fenômeno. Sua pergunta orientadora é: quais são as bases teóricas e históricas que permitem compreender o adoecimento docente como um fenômeno estrutural, e não individual? O objetivo do capítulo é estabelecer as categorias teóricas e o percurso histórico necessários para analisar o adoecimento docente como expressão de transformações estruturais na organização do trabalho sob o capitalismo contemporâneo. Esse objetivo foi alcançado por meio de revisão bibliográfica sistemática, que mobilizou quatro tradições teóricas: a crítica marxista da alienação (Marx, 2004; Mészáros, 2005), que fornece a categoria central para compreender a expropriação do trabalho docente; a psicodinâmica do trabalho (Dejours, 1992; 2015), que explica o sofrimento como resultado do descompasso entre trabalho prescrito e trabalho real; a teoria da sociedade do desempenho (Han, 2017), que mostra como a internalização das metas produz autoexploração; e o conceito gramsciano de hegemonia (Gramsci, 2001), que revela os mecanismos de naturalização das condições que adoecem. A esse arcabouço teórico articulou-se uma análise histórica que percorre desde a Reforma Universitária de 1968, passando pelas reformas neoliberais dos anos 1990 e a Reforma do Ensino Médio de 2017, até a gestão Renato Feder e a pandemia de COVID-19 como catalisadora da plataformização. A técnica utilizada foi a revisão bibliográfica e a análise histórica documental. O capítulo responde que o

adoecimento docente não é um fenômeno individual ou episódico, mas a expressão de transformações estruturais na organização do trabalho sob o capitalismo contemporâneo, que tem na plataformização sua forma mais avançada de subsunção real do trabalho ao capital.

O Capítulo II, intitulado O Programa Ensino Integral e o cotidiano docente: entre a prescrição e a realidade, apresenta os resultados da pesquisa etnográfica realizada na escola investigada. Sua pergunta orientadora é: como a plataformização e a gestão empresarial se materializam no cotidiano de uma escola PEI, e que formas de sofrimento emergem dessa materialização? O objetivo do capítulo é documentar como os dispositivos do PEI a pedagogia da presença, os sistemas de controle, as plataformas digitais operam na prática e produzem exaustão, ansiedade e perda de sentido entre os professores. Esse objetivo foi alcançado por meio de observação participante realizada entre 2024 e 2026 na escola investigada, com registros sistemáticos em diário de campo. A técnica permitiu acompanhar o cotidiano escolar em diferentes situações, como aulas, reuniões pedagógicas, intervalos e interações informais, captando não apenas as práticas institucionais, mas também as dimensões subjetivas do trabalho. As conversas informais nos corredores e na sala dos professores revelaram narrativas que dificilmente seriam acessadas por entrevistas formais. A análise de documentos institucionais, como resoluções, diretrizes e comunicados, permitiu confrontar a prescrição com a realidade. A inspiração na experiência etnográfica de Simone Weil em A condição operária orientou o registro das cenas do cotidiano com falas diretas e observações sobre o corpo. A técnica utilizada foi a observação participante com diário de campo, conversas informais e análise documental. O capítulo responde que a pedagogia da presença se converte em vigilância e substituição de agentes escolares; as plataformas digitais capturam a atividade pedagógica e subordinam o professor à lógica dos dados; e os dispositivos de controle Professor Presente, Apoio Presencial Pedagógico, avaliação 360 graus, bônus individual, Ciclos de Acompanhamento Formativo produzem um ambiente de insegurança permanente, fragmentação do coletivo e naturalização do sofrimento, que se manifesta em exaustão, ansiedade, insônia e perda de sentido dimensões que os gráficos do Business Intelligence não capturam.

O Capítulo III, intitulado Do fenômeno à essência: a contradição fundamental, a maquinaria da alienação e o horizonte da emancipação, desloca a análise das manifestações observadas para a totalidade social que as produz. Sua pergunta orientadora é: o que os fenômenos observados no cotidiano escolar revelam sobre a totalidade social que os produz, e

que horizontes se abrem para a superação da alienação docente? O objetivo do capítulo é identificar a contradição fundamental entre educação como direito e educação como mercadoria, descrever a maquinaria da alienação que articula dataficação, controle internalizado e privatização por dentro, e apontar horizontes para a superação. Esse objetivo foi alcançado por meio de análise interpretativa articulada à crítica da economia política, mobilizando os conceitos de subsunção real (Marx), dataficação e capitalismo de vigilância (Zuboff), capitalismo de plataforma (Srnicek), privatização por dentro (Peroni; Ball) e hegemonia (Gramsci). A análise buscou identificar a contradição fundamental que organiza o fenômeno, a tensão entre a educação como direito social universal e a educação como mercadoria, e descrever os três mecanismos articulados que compõem a maquinaria da alienação: a conversão da atividade pedagógica em dado, o controle difuso e sua internalização, e a privatização por dentro. Por fim, recuperou a contribuição de István Mészáros (2005) sobre a educação para além do capital, apontando que a superação exige não apenas reformas parciais, mas a ruptura com a lógica que subordina a formação humana à reprodução ampliada do valor. A técnica utilizada foi a análise interpretativa e crítica articulada à teoria social. O capítulo responde que o sofrimento docente não é uma fatalidade, mas a expressão de uma contradição estrutural entre a essência do trabalho como práxis criadora e sua forma alienada sob o capitalismo de plataforma. A maquinaria da alienação dataficação, vigilância internalizada e privatização opera no sentido de capturar a subjetividade docente e converter o trabalho pedagógico em fonte de valor para corporações privadas. A superação exige a construção de uma educação para além do capital, que devolva ao professor a autonomia sobre seu trabalho, ao aluno a experiência significativa da aprendizagem, e à escola sua função como espaço de formação humana integral.

Ao percorrer esse caminho, a pesquisa não se limita a descrever o sofrimento, mas procura nomeá-lo como socialmente produzido e, portanto, passível de superação pela ação coletiva.

Acredita-se que a contribuição deste trabalho reside precisamente nessa articulação: trazer para o centro do debate sociológico a plataformização da educação como um novo regime de organização do trabalho docente, demonstrando que o adoecimento não é um desvio individual, mas uma consequência previsível da subordinação da escola pública à racionalidade do capital. Ao dar visibilidade às narrativas de sofrimento que emergem do cotidiano de uma escola do interior paulista, a pesquisa pretende não apenas denunciar as condições que adoecem,

mas também oferecer elementos para que professores, gestores e formuladores de políticas públicas possam reconhecer as contradições do modelo vigente e construir alternativas. É nesse sentido que a investigação se inscreve no horizonte do mestrado profissional: como um instrumento de intervenção na realidade escolar, que retorna à sala de aula, especialmente à de Sociologia, como ferramenta de formação crítica e de resistência ao esvaziamento do sentido da educação pública

A pesquisa tem consciência da centralidade da variável gênero nos processos de adoecimento no trabalho docente, especialmente diante da feminização histórica da profissão e das distintas formas de pressão e reconhecimento que incidem sobre mulheres e homens no magistério. No entanto, optou-se por não desenvolver essa dimensão neste estudo, por reconhecimento da insuficiência teórica e empírica da pesquisadora para tratá-la com a profundidade que o tema exige, evitando-se, assim, reproduzir leituras estereotipadas ou redutoras. A lacuna permanece como aberta para futuras pesquisas.

CAPÍTULO I –TRABALHO DOCENTE, ALIENAÇÃO E DOECIMENTO: BASES TEÓRICAS E HISTÓRICAS

1.1 Trabalho e alienação no capitalismo contemporâneo

A compreensão do trabalho como categoria fundante da vida social constitui ponto de partida incontornável para a análise do adoecimento docente no contexto contemporâneo. O trabalho não se reduz a uma atividade produtiva imediata, mas configura-se como mediação essencial entre o ser humano e a realidade, por meio da qual o sujeito transforma o mundo e, simultaneamente, produz a si mesmo enquanto ser social. Trata-se, portanto, de uma atividade dotada de intencionalidade, consciência e historicidade.

A dimensão ontológica do trabalho encontra em Marx, Lukács e Mészáros seus principais fundamentos, os quais sustentam que o trabalho é elemento essencial e fundante da existência humana. Essa perspectiva se contrapõe às teses que desconsideram sua centralidade pela perda de sentido da teoria do valor ou pela substituição do valor-trabalho pela ciência e pela tecnologia. A distinção entre trabalho concreto, que produz valor de uso, e trabalho abstrato ou alienado, que produz valor de troca, é fundamental para compreender as contradições que atravessam a sociedade do capital (Antunes, 1999). O capital não pode eliminar completamente o trabalho vivo, mas apenas precarizá-lo e desempregar parcelas imensas de trabalhadores. A era digital, longe de superar a centralidade do trabalho, amplia os mecanismos de extração de

valor ao converter cada vez mais dimensões da vida em trabalho, subordinando a subjetividade dos trabalhadores à lógica da acumulação (Antunes, 2018).

No âmbito da docência, essa dimensão ontológica do trabalho adquire contornos específicos. O professor, ao ensinar, não apenas transmite conhecimentos, mas produz subjetividades, media relações, constrói vínculos e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo e ao outro. No entanto, essa potência criadora do trabalho docente é sistematicamente frustrada pelas condições materiais em que a atividade se realiza, especialmente no contexto da plataformização e da gestão empresarial da educação pública (Antunes, 2018).

No entanto, essa dimensão ontológica do trabalho não se realiza plenamente em todas as formações sociais. Em determinadas condições históricas, especialmente sob o capitalismo, o trabalho assume formas que negam sua própria essência, convertendo-se em atividade estranhada, fragmentada e subordinada a interesses externos ao trabalhador. É nesse movimento de negação do trabalho como práxis livre que se inscreve o fenômeno do adoecimento docente, não como evento individual ou episódico, mas como expressão concreta de contradições estruturais.

O conceito de alienação permite compreender esse processo em sua profundidade. A alienação não se limita a uma experiência subjetiva de insatisfação, mas constitui uma forma objetiva de organização do trabalho que separa o trabalhador de sua atividade, de seu produto e de si mesmo. Trata-se de um processo no qual o trabalho deixa de ser espaço de realização e passa a operar como instância de desgaste, esvaziamento e sofrimento. No caso da docência, essa dinâmica adquire contornos específicos: o adoecimento não decorre apenas da intensidade do trabalho, mas da perda de sentido que acompanha a expropriação da atividade pedagógica (Marx, 2004).

A crescente centralização curricular, a padronização dos materiais didáticos e a imposição de conteúdos previamente estruturados retiram do docente o controle sobre o resultado de sua atividade. O planejamento pedagógico deixa de ser expressão de uma elaboração intelectual situada e passa a ser adequação a modelos externos. Nesse contexto, o produto do trabalho docente não aparece como realização, mas como imposição. Essa ruptura compromete o vínculo entre o professor e sua prática, produzindo frustração e contribuindo para o esvaziamento do sentido do trabalho, elemento central no processo de adoecimento.

Essas formas de alienação se intensificam no contexto contemporâneo, marcado pela reestruturação produtiva e pela incorporação de tecnologias digitais. A era digital amplia os mecanismos de extração de valor ao converter cada vez mais dimensões da vida em trabalho. A plataformização da educação insere-se nesse movimento, introduzindo novas formas de controle baseadas na coleta e análise de dados. O trabalho docente passa a ser constantemente monitorado, registrado e avaliado por sistemas digitais que transformam a atividade pedagógica em fluxos de informação mensuráveis. Essa dinâmica amplia a vigilância, intensifica o ritmo de trabalho e reduz a autonomia, aprofundando o processo de alienação. O professor não apenas perde o controle sobre sua atividade, mas passa a operar em um ambiente no qual cada ação é convertida em dado, reforçando a sensação de controle permanente e contribuindo para o desgaste contínuo (Antunes, 2018).

A relação entre alienação e adoecimento pode ser aprofundada a partir da psicodinâmica do trabalho. O sofrimento emerge quando o trabalhador não consegue realizar mediações entre o trabalho prescrito e o trabalho real, ou seja, quando não pode exercer sua inteligência prática para lidar com as contradições da atividade. No contexto docente, as exigências institucionais frequentemente se mostram incompatíveis com a realidade da sala de aula. O professor, impedido de adaptar sua prática às necessidades concretas dos estudantes, experimenta frustração, impotência e perda de sentido. O adoecimento, nesse caso, não decorre apenas do excesso de trabalho, mas da impossibilidade de realizar um trabalho que faça sentido, reconhecido como válido por si e pelos outros (Dejours, 1992).

Essa dinâmica é intensificada na sociedade do desempenho, que caracteriza a transição de uma sociedade disciplinar, baseada na coerção externa e na obediência, para uma sociedade na qual os sujeitos internalizam as exigências produtivas e se tornam agentes de sua própria exploração. O professor não é apenas submetido a metas, mas passa a se responsabilizar individualmente por alcançá-las. A lógica do desempenho transforma o fracasso em culpa pessoal, obscurecendo as determinações estruturais do trabalho. O docente, ao não atingir os resultados esperados, tende a interpretar essa situação como insuficiência individual, o que reforça sentimentos de inadequação e contribui para o esgotamento. O adoecimento, nesse contexto, assume a forma de exaustão, ansiedade e *burnout*, expressando a sobreposição entre pressão externa e auto-exigência (Han, 2017).

A naturalização dessas condições pode ser compreendida por meio do conceito de hegemonia. As formas de organização do trabalho docente, baseadas em controle, mensuração

e produtividade, são apresentadas como necessárias e inevitáveis. O professor, ao internalizar esses valores, passa a aceitá-los como critérios legítimos de qualidade educacional. Essa internalização dificulta a percepção crítica das condições de trabalho e contribui para a reprodução de práticas que intensificam o adoecimento. A hegemonia atua, assim, como mecanismo que transforma imposições estruturais em normas aparentemente naturais, dificultando sua contestação (Gramsci, 2001).

1.2 Sofrimento, adoecimento e reconhecimento no trabalho

A análise do sofrimento no trabalho docente exige situá-lo como categoria constitutiva da experiência laboral, e não como desvio ou anomalia individual. O sofrimento emerge no interior da atividade quando há uma tensão incontornável entre as exigências instituídas e as possibilidades concretas de realização do trabalho. Ele indica a presença de um conflito entre o que é prescrito e o que é efetivamente possível fazer, revelando a distância entre normas, metas e protocolos, de um lado, e a complexidade da prática pedagógica, de outro. No caso da docência, essa tensão é permanente, uma vez que o trabalho envolve dimensões relacionais, éticas e cognitivas irredutíveis a qualquer tentativa de padronização.

Para compreender essa dinâmica, é fundamental diferenciar sofrimento, adoecimento e reconhecimento. O sofrimento refere-se à experiência subjetiva de tensão vivida pelo trabalhador diante de obstáculos que impedem a realização do trabalho conforme critérios que ele próprio considera válidos. Trata-se de uma experiência ambígua: pode mobilizar o sujeito à criação de estratégias de enfrentamento e ressignificação, ou pode, ao contrário, acumular-se e tornar-se insuportável. O sofrimento, portanto, não é necessariamente patológico em si; ele pode constituir um elemento estruturante da relação com o trabalho, desde que existam condições para sua elaboração (Dejours, 1992).

O adoecimento corresponde a um deslocamento qualitativo dessa experiência. Ele ocorre quando o sofrimento ultrapassa a capacidade de mediação do sujeito e passa a se manifestar por meio de sintomas físicos ou psíquicos. Não se trata apenas de sentir-se cansado ou pressionado, mas de experimentar uma ruptura na relação com o trabalho, na qual a atividade deixa de ser sustentável. No contexto docente, esse processo aparece em formas como esgotamento emocional, ansiedade crônica, crises de pânico, afastamentos recorrentes e perda da capacidade de envolvimento com a prática pedagógica. O adoecimento indica que o

sofrimento deixou de ser elaborável e passou a comprometer a integridade biopsíquica do trabalhador.

O reconhecimento, por sua vez, constitui o elemento decisivo na mediação entre sofrimento e adoecimento. Ele refere-se à validação social do trabalho realizado, tanto no plano institucional quanto no coletivo de pares. O reconhecimento permite ao trabalhador atribuir sentido à sua atividade, transformando o esforço e a tensão em algo que possui valor. No trabalho docente, o reconhecimento não se limita a recompensas formais, mas envolve a percepção de que o trabalho produz efeitos significativos na formação dos estudantes e é legitimado por outros professores e pela comunidade escolar. Quando o reconhecimento está presente, o sofrimento pode ser simbolizado e integrado à experiência profissional; quando está ausente, o sofrimento tende a se intensificar e a perder sentido, convertendo-se em desgaste crônico (Dejours, 2015).

A distância entre trabalho prescrito e trabalho real constitui um dos principais vetores do sofrimento docente. O trabalho prescrito apresenta-se como o conjunto de normas, procedimentos e metas que definem formalmente o que deve ser feito. Na escola pública paulista contemporânea, essa prescrição é crescentemente estruturada por plataformas digitais e sistemas de gestão que organizam o planejamento, a avaliação e o registro da atividade. Já o trabalho real envolve a necessidade de lidar com situações concretas que escapam à prescrição, exigindo decisões situadas, improvisação e mobilização de saberes práticos (Dejours, 1992).

No cotidiano docente, essa contradição se materializa de forma aguda. O professor recebe da Secretaria da Educação materiais didáticos padronizados, slides prontos e sequências de atividades pré-formatadas, mas encontra em sala de aula alunos com níveis radicalmente distintos de aprendizagem, histórias de vida atravessadas pela migração, pela fome e por múltiplas vulnerabilidades. O sistema prescreve um tempo uniforme para o cumprimento do currículo e exige registros imediatos em plataformas, enquanto a realidade impõe interrupções, conflitos, acolhimentos e mediações que não cabem nos prazos estipulados. O professor opera, assim, em um campo de contradições permanentes, tentando conciliar expectativas institucionais com a complexidade da vida escolar. Quando essa mediação é bloqueada ou deslegitimada, como ocorre nas reuniões pedagógicas centradas exclusivamente em indicadores, o sofrimento se intensifica.

A plataformização da educação introduz um novo patamar nesse descompasso entre prescrição e realidade, na medida em que reconfigura os critérios de reconhecimento do

trabalho docente. Ao impor o registro contínuo e a coleta massiva de dados, as plataformas instituem um regime no qual a validade do trabalho está associada à sua capacidade de gerar métricas e evidências quantificáveis. O que anteriormente se realizava na relação pedagógica presencial, a construção de vínculos, a mediação de conflitos, o acolhimento de alunos em situação de vulnerabilidade, passa a depender de registros digitais para ser reconhecido institucionalmente.

Essa transformação produz uma dissociação do reconhecimento. O professor pode investir intensamente em sua prática, construir vínculos com os estudantes e desenvolver estratégias pedagógicas significativas, sem que essas dimensões sejam capturadas ou valorizadas pelos sistemas de avaliação. O reconhecimento institucional desloca-se exclusivamente para os resultados mensuráveis: notas em avaliações padronizadas, índices de frequência, taxas de conclusão de tarefas em plataformas. O que é valorizado pela gestão tende a não coincidir com aquilo que o docente reconhece como trabalho bem-feito (Dejours, 2015).

Paralelamente, o reconhecimento entre pares é fragilizado pela lógica de responsabilização individual intrínseca às plataformas. Os painéis de Business Intelligence (BI) permitem a comparação do desempenho de cada professor e de cada turma, expondo publicamente quem está "acima" ou "abaixo" das metas. Essa visibilidade permanente, longe de representar reconhecimento, traduz-se em vigilância e competição, reduzindo os espaços de cooperação e enfraquecendo a função de suporte simbólico que o coletivo docente poderia exercer (Antunes, 2018).

A ausência de reconhecimento cria as condições para que o sofrimento se converta em adoecimento. Sem validação, o esforço do trabalhador perde sentido, e a atividade passa a ser vivida como desgaste contínuo. O professor, diante da impossibilidade de realizar o trabalho conforme seus próprios critérios de qualidade e da ausência de retorno simbólico, experimenta frustração, impotência e desânimo. O sofrimento deixa de ser mobilizador e passa a se manifestar como exaustão. Esse processo é agravado pela intensificação do trabalho mediado por plataformas, que reduz o tempo disponível para descanso, reflexão e reconstrução de sentido, e pela diluição das fronteiras entre tempo de trabalho e tempo de vida (Antunes, 2018).

1.3 Sociedade do desempenho e autoexploração docente

A análise do trabalho docente no contexto da plataformização exige situá-lo no interior das transformações mais amplas da classe trabalhadora no capitalismo contemporâneo no conceito de classe-que-vive-do-trabalho para apreender a nova configuração da classe trabalhadora, mais complexa, heterogênea e fragmentada que a que predominou no período áureo do taylorismo-fordismo. Essa classe compreende a totalidade dos assalariados que vendem sua força de trabalho, incluindo proletariado industrial e rural, terceirizados, subcontratados, temporários, assalariados do setor de serviços, trabalhadores de telemarketing, motoboys e, de modo relevante para esta pesquisa, os professores da escola pública (Antunes, 2018).

A nova morfologia da classe trabalhadora não se reduz a uma ampliação quantitativa do contingente de assalariados, mas implica uma reconfiguração qualitativa das formas de trabalho e de exploração. O proletariado industrial permanece como núcleo central, mas sob novas formas: terceirizado, precarizado, submetido a regimes de trabalho flexíveis que dissolvem as estabilidades conquistadas no período fordista. Simultaneamente, expande-se o setor de serviços, no qual se insere a docência, caracterizado por formas de trabalho que combinam exigências cognitivas, relacionais e emocionais com crescente precarização dos vínculos empregatícios (Antunes, 2018).

Essa nova morfologia implica também uma nova morfologia das lutas sociais. A fragmentação da classe trabalhadora, longe de ser um dado natural, é produzida ativamente pelo capital como estratégia de enfraquecimento da organização coletiva dos trabalhadores. As formas de contratação temporária, a terceirização, o trabalho por plataformas e a individualização das relações de trabalho operam no sentido de dissolver os coletivos de trabalho e de inviabilizar a ação sindical organizada (Antunes, 2018).

No âmbito da docência, essa reconfiguração se manifesta de forma aguda. O professor da escola pública paulista, especialmente no contexto do Programa Ensino Integral, experimenta uma forma de trabalho que combina a permanência da estabilidade formal do servidor público com a precarização crescente das condições de exercício da atividade. O Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) amplia a jornada e as atribuições docentes, a avaliação 360 graus condiciona a permanência no programa ao desempenho mensurado, o bônus individual fragmenta o coletivo de trabalho, e a plataformização submete o professor a

formas de controle e extração de valor que o aproximam do novo proletariado de serviços descrito por Antunes (Antunes, 2018).

A especificidade do trabalho docente, no entanto, não deve obscurecer sua inserção na classe-que-vive-do-trabalho. O professor vende sua força de trabalho, submete-se a formas de controle e intensificação, experimenta a alienação e o estranhamento, e depende do salário para sua reprodução social. As lutas dos professores, portanto, não são lutas corporativas isoladas, mas parte das lutas mais amplas da classe trabalhadora contra a precarização, a intensificação e a exploração no capitalismo contemporâneo (Antunes, 2018).

A noção de sociedade do desempenho permite compreender uma inflexão qualitativa nas formas de organização do trabalho e nos modos de subjetivação contemporâneos. Diferentemente das sociedades disciplinares, estruturadas pela imposição externa de normas e pela vigilância hierárquica em instituições como a escola, o hospital e a prisão, a sociedade do desempenho opera por meio da internalização das exigências produtivas. O sujeito não é mais apenas submetido a ordens, mas é convocado a se perceber como agente de sua própria produtividade, assumindo para si a responsabilidade de maximizar resultados, otimizar o tempo e superar continuamente seus próprios limites. Nesse contexto, a coerção não desaparece, mas se transforma: ela passa a operar de dentro para fora, como auto-exigência permanente (Han, 2017).

Essa mudança implica uma reconfiguração profunda da relação entre sujeito e trabalho. O trabalhador deixa de se perceber como alguém que responde a comandos externos e passa a se entender como empreendedor de si mesmo. A lógica da *performance* substitui a lógica da obediência. O imperativo não é mais "você deve", mas "você pode". Essa positividade aparente encobre um mecanismo mais sofisticado de dominação, no qual a liberdade é mobilizada como instrumento de intensificação do trabalho. O sujeito, acreditando agir autonomamente, engaja-se em processos contínuos de auto-otimização, ampliando voluntariamente sua própria exploração (Han, 2017).

No campo educacional, essa lógica se expressa de maneira particularmente incisiva no trabalho docente. O professor é interpelado não apenas como executor de tarefas, mas como responsável direto pelos resultados educacionais. Metas de desempenho, indicadores de aprendizagem e avaliações externas são apresentados como parâmetros objetivos de qualidade, deslocando para o docente a responsabilidade por alcançá-los. Nesse processo, a pressão institucional é progressivamente internalizada, transformando-se em auto-exigência. O

professor passa a se cobrar constantemente, buscando corresponder às expectativas que, muitas vezes, extrapolam as condições reais de trabalho.

A autoexploração docente emerge precisamente dessa internalização. Diferentemente de formas clássicas de exploração, nas quais a intensificação do trabalho é imposta externamente por supervisores ou patrões, a autoexploração ocorre quando o próprio trabalhador amplia voluntariamente seu esforço, motivado pela necessidade de atingir metas, cumprir prazos e demonstrar desempenho. No cotidiano escolar, isso se manifesta na extensão da jornada para além do horário formal, na realização de tarefas em casa, na preparação constante de atividades, na resposta a mensagens institucionais fora do expediente e na tentativa incessante de dar conta de demandas que se acumulam.

A sociedade do desempenho produz uma nova forma de violência: a violência neuronal. Diferentemente da violência física característica das sociedades disciplinares, essa violência ataca diretamente o psiquismo, gerando quadros de depressão, transtorno de déficit de atenção, esgotamento profissional e *burnout*. O adoecimento, nesse contexto, não decorre de uma instância externa que reprime, mas de uma exigência interna que nunca se satisfaz. O sujeito do desempenho está sempre em falta consigo mesmo, sempre aquém do que poderia ter feito. A sensação de insuficiência é permanente porque o horizonte de expectativas é constantemente deslocado para cima: quando uma meta é atingida, outra mais elevada é estabelecida (Han, 2017).

A plataformização da educação intensifica esse processo ao criar um ambiente de monitoramento contínuo e disponibilidade permanente. Plataformas digitais, sistemas de gestão e canais de comunicação instantânea mantêm o professor conectado às demandas institucionais em tempo integral. A possibilidade de acesso constante às atividades, registros e cobranças elimina as fronteiras claras entre tempo de trabalho e tempo de descanso. O docente passa a operar em regime de atenção contínua, no qual qualquer intervalo pode ser convertido em tempo produtivo. Essa dinâmica reforça a autoexploração, uma vez que o próprio sujeito se sente compelido a responder rapidamente, a manter-se ativo, a não "desaparecer" do radar institucional.

As metamorfoses do trabalho na era digital evidenciam como as tecnologias de informação e comunicação ampliam os mecanismos de extração de valor ao converter cada vez mais dimensões da vida em trabalho. O tempo de não trabalho, o descanso, o lazer, a convivência familiar são progressivamente colonizados por demandas produtivas. No caso

docente, isso se materializa na consulta a grupos de WhatsApp da escola durante o jantar, na correção de atividades em plataformas durante o fim de semana, na preparação de aulas na madrugada. O professor nunca está verdadeiramente "fora do trabalho", porque o trabalho o acompanha em seu dispositivo móvel, em suas notificações, em sua consciência (Antunes, 2018).

A lógica do desempenho também redefine os critérios de reconhecimento do trabalho docente. O valor da atividade passa a ser medido por indicadores quantitativos: resultados em avaliações padronizadas, cumprimento de metas, frequência de registros em plataformas. Essa mensuração contínua produz um ambiente de comparação permanente, no qual o professor se avalia a partir de parâmetros externos e frequentemente alheios à complexidade de sua prática. A necessidade de alcançar ou superar índices estabelecidos gera um ciclo de intensificação do trabalho, no qual o esforço nunca é suficiente, pois a meta sempre pode ser mais alta, o índice sempre pode ser melhorado, o colega sempre parece estar mais adiantado.

A ausência de limites claros para o desempenho esperado, característica central da sociedade do desempenho, alimenta a sensação de insuficiência constante. Enquanto a sociedade disciplinar operava com a negatividade do "não pode", a sociedade do desempenho opera com a positividade do "sim, é possível fazer mais". Não há um ponto de chegada, um momento em que o trabalho está concluído e o dever cumprido. Há sempre algo pendente: um registro que não foi feito, uma tarefa que não foi corrigida, uma meta que não foi batida. Essa incompletude permanente é fonte inesgotável de ansiedade e desgaste (Han, 2017).

Essa dinâmica produz efeitos diretos sobre a subjetividade docente. A internalização das exigências transforma o fracasso institucional em responsabilidade individual. Quando os resultados não são alcançados, o professor tende a interpretar essa situação como falha pessoal, como insuficiência de empenho, competência ou dedicação. As determinações objetivas do trabalho ,a migração sazonal dos alunos, a vulnerabilidade social das famílias, a falta de infraestrutura, a sobrecarga de funções ,são obscurecidas em favor de uma explicação centrada no indivíduo. Essa responsabilização individual contribui para o isolamento do sofrimento, dificultando sua elaboração coletiva. O docente passa a enfrentar sozinho as tensões do trabalho, ampliando o desgaste psíquico e favorecendo processos de adoecimento.

A sociedade do desempenho também altera profundamente a relação com o tempo. O trabalho docente passa a ser marcado pela aceleração e pela simultaneidade de tarefas. Planejar, ensinar, registrar, avaliar, responder a mensagens e comunicar-se com diferentes instâncias

tornam-se atividades que se sobrepõem, exigindo do professor uma gestão constante e fragmentada do tempo. Essa aceleração impede a construção de pausas e momentos de reflexão, fundamentais para a elaboração da experiência. O tempo deixa de ser vivido como duração e passa a ser fragmentado em unidades produtivas, reforçando a lógica da eficiência em detrimento da qualidade da presença pedagógica.

A autoexploração docente articula-se, portanto, com a intensificação do trabalho e com a fragilização dos mecanismos de reconhecimento. Ao mesmo tempo em que se exige mais produtividade, reduzem-se as condições para que o trabalho seja reconhecido em sua complexidade. O professor investe tempo, energia e afetividade em sua prática, mas esse investimento não encontra retorno simbólico equivalente. A discrepância entre esforço e reconhecimento aprofunda o sentimento de esgotamento e contribui para a perda de sentido do trabalho. O sofrimento, nesse cenário, deixa de ser episódico e passa a constituir o próprio modo de funcionamento do trabalho docente, inscrevendo-se no ritmo das atividades, nas exigências constantes e na dificuldade de sustentar a prática pedagógica como espaço de sentido.

1.4 Hegemonia e naturalização da lógica gerencial na educação

A análise da consolidação da lógica gerencial no campo educacional exige compreendê-la não apenas como imposição, mas como construção de um consenso que a apresenta como necessária, eficiente e inevitável. A hegemonia não se exerce prioritariamente pela coerção, mas pela capacidade de uma classe ou grupo social de fazer com que seus valores, interesses e visões de mundo sejam aceitos como universais e naturais pelo conjunto da sociedade (Gramsci, 2001).

Diferentemente da dominação que se impõe exclusivamente pela força, a hegemonia caracteriza-se pela combinação entre coerção e consenso, entre direção intelectual e moral e domínio político. Uma classe é hegemônica quando consegue não apenas impor seus interesses, mas também fazer com que esses interesses sejam percebidos pelos demais grupos sociais como universais, como correspondentes ao bem comum.

Para operar essa construção de consenso, a hegemonia se materializa em instituições que Gramsci denomina *aparelhos privados de hegemonia*: a escola, a igreja, os meios de comunicação, os sindicatos, os partidos políticos. Essas instituições não são meros reflexos da estrutura econômica, mas espaços ativos de produção e difusão de visões de mundo. É nelas

que se formam as concepções, os valores e as crenças que orientam a ação dos sujeitos. A escola ocupa, nesse conjunto, uma posição estratégica: ela não apenas transmite conhecimentos, mas também produz subjetividades, formas de pensar e de se relacionar com o mundo. Por isso, a disputa pela educação é central na luta pela hegemonia (Gramsci, 2001).

O que diferencia a hegemonia da mera dominação é precisamente o elemento do consenso. Enquanto a dominação se sustenta na coerção explícita, a hegemonia opera pela adesão, pela internalização, pela naturalização. O sujeito hegemonicamente constituído não se sente obrigado a agir de determinada maneira; ele age porque acredita que aquela é a maneira correta, natural, desejável. A hegemonia, nesse sentido, não suprime a liberdade, mas a reorienta. Ela faz com que os sujeitos desejem o que é funcional à reprodução da ordem estabelecida.

No contexto educacional contemporâneo, a hegemonia neoliberal expressa-se de maneira paradigmática na naturalização de conceitos como eficiência, produtividade, resultados, metas e *accountability*. Esses termos, originalmente pertencentes ao léxico empresarial, são progressivamente incorporados ao vocabulário pedagógico e passam a ser tomados como critérios universais de qualidade educacional, obscurecendo outras dimensões igualmente constitutivas do processo educativo, como a formação crítica, a emancipação intelectual e a democratização do conhecimento.

Essa naturalização não ocorre por imposição direta, mas por incorporação progressiva. Ela se dá por meio da repetição de práticas, da institucionalização de normas e da circulação de discursos que reforçam determinados valores. No cotidiano escolar, isso se manifesta na adoção crescente de plataformas digitais, no uso sistemático de indicadores de desempenho e na centralidade atribuída às avaliações externas. Esses elementos não são apresentados como escolhas políticas ou historicamente situadas, mas como exigências técnicas ou necessidades incontornáveis. O resultado é a construção de um senso comum no qual tais práticas são aceitas sem questionamento, como se fossem a única forma possível de organizar o trabalho educativo.

Esse processo envolve uma dimensão pedagógica no sentido amplo: as instituições educacionais, ao mesmo tempo em que são atravessadas pela hegemonia, também atuam como espaços de sua reprodução. O professor, inserido nesse contexto, não apenas executa práticas, mas também internaliza os valores que as sustentam. Ao organizar seu trabalho em função de metas, ao priorizar resultados mensuráveis e ao ajustar sua prática às exigências institucionais,

ele contribui para a consolidação da lógica hegemônica, ainda que não tenha consciência desse movimento.

A naturalização também se manifesta na forma como o tempo e a organização do trabalho são percebidos. A intensificação das atividades, a ampliação da jornada e a sobreposição de tarefas são frequentemente tratadas como características inevitáveis da profissão docente. O excesso de trabalho deixa de ser questionado e passa a ser incorporado como parte da rotina. O professor, ao aceitar essas condições como normais, ajusta suas expectativas e reorganiza sua prática para dar conta das demandas, contribuindo para a reprodução dessas mesmas condições.

Um dos aspectos mais complexos da hegemonia é sua capacidade de produzir adesão subjetiva aos parâmetros que, objetivamente, intensificam o sofrimento. O professor não apenas é submetido a metas, indicadores e sistemas de controle, mas frequentemente os aceita como instrumentos legítimos e necessários para a melhoria da qualidade do ensino. Essa aceitação não é fruto de ignorância ou passividade, mas de um processo ativo de internalização, no qual o sujeito faz seus os valores do sistema.

A reestruturação produtiva contemporânea produz formas de subjetivação que fazem o trabalhador identificar-se com os objetivos da empresa, assumindo como projeto pessoal aquilo que é, na verdade, uma exigência externa. No caso docente, essa identificação se manifesta na incorporação do discurso da responsabilização: o professor que não atinge as metas se sente pessoalmente fracassado; o professor que não consegue registrar todas as atividades na plataforma se sente incompetente; o professor que adoece se sente culpado por não ter sido forte o suficiente (Antunes, 2018).

A internalização transforma a coerção em autogestão. O controle não precisa ser permanente ou explícito, pois o próprio professor passa a regular sua conduta, buscando corresponder às expectativas instituídas. Ele se cobra, se avalia, se compara. A plataforma digital, nesse contexto, não é apenas um instrumento de registro, mas um espelho no qual o docente vê refletida sua suposta insuficiência. Os gráficos vermelhos, os prazos expirados, as tarefas pendentes não são apenas informações: são acusações silenciosas que o sujeito dirige a si mesmo.

A passagem da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho oferece uma chave interpretativa para esse processo. Enquanto a primeira operava pela proibição e pelo

dever, a segunda opera pela positividade e pela motivação. O sujeito do desempenho não obedece a uma ordem externa, mas persegue ativamente metas que internalizou como suas. Ele é, simultaneamente, explorador e explorado de si mesmo. No caso docente, essa dinâmica se manifesta quando o professor sente que deve estar sempre disponível, sempre atualizado, sempre produzindo, mesmo quando seu corpo e sua mente já deram sinais inequívocos de esgotamento (Han, 2017).

A relação entre hegemonia e sofrimento docente torna-se evidente quando se observa que a internalização das normas gerenciais dificulta sua problematização. O professor, ao vivenciar o desgaste e a sobrecarga, tende a interpretar essas experiências como falhas individuais ou como características inerentes à profissão, e não como efeitos de uma organização específica do trabalho. Essa interpretação impede a construção de uma crítica coletiva e contribui para o isolamento do sofrimento. A naturalização, nesse sentido, não apenas legitima as condições de trabalho, mas também obscurece suas consequências.

O coordenador pedagógico, por exemplo, ao cobrar metas e registrar "oportunidades de melhoria", não age por convicção ideológica, mas por uma posição de vulnerabilidade institucional: sua permanência no cargo depende do cumprimento das exigências da gestão, e sua atuação é moldada pelo temor de ser substituído. Sua identidade profissional está em jogo, e a dureza com que cobra os professores é, muitas vezes, a expressão de sua própria fragilidade diante da supervisão que recebe de cima. Ele é, simultaneamente, vítima e executor do sistema de controle, um mediador que traduz a pressão que recebe em pressão que exerce.

A diretora escolar, por sua vez, ocupa uma posição igualmente ambivalente. Embora deva garantir que a escola atinja os indicadores de desempenho, desenvolve, em muitos casos, estratégias de mediação defensiva, protegendo professores e alunos das exigências mais descoladas da realidade local. Sua atuação oscila entre a necessidade de cumprir as metas institucionais e o reconhecimento das condições concretas do território, como a migração sazonal e a vulnerabilidade social. Essa mediação, no entanto, tem limites estruturais: por mais que a diretora negocie e acolha, ela não pode alterar as plataformas, os indicadores ou a lógica de responsabilização individual que a própria gestão impõe.

Os próprios professores, por fim, não são apenas destinatários do controle. Ao internalizarem a vigilância e a lógica do desempenho, podem tornar-se agentes de sua própria exploração, vigiando a si mesmos e, em certas circunstâncias, aos colegas. (Han, 2017), A internalização das metas e a culpa pelo fracasso nos indicadores transformam a coerção externa

em autocoerção, produzindo subjetividades ajustadas à lógica do desempenho. Esse processo é a hegemonia em ação: a adesão espontânea dos dominados aos valores dos dominantes, que dispensa a coerção explícita porque os próprios sujeitos passam a agir como fiscais de sua própria conduta (Gramsci, 2001)

1.5 Origens estruturais: a Reforma Universitária de 1968 e o tecnicismo educacional

A compreensão do adoecimento docente contemporâneo exige um recuo histórico que permita identificar as origens do processo de racionalização do trabalho educativo. No caso brasileiro, a Reforma Universitária de 1968, instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, constitui um marco decisivo nesse processo. A reforma foi concebida no contexto da ditadura militar como parte de um projeto mais amplo de modernização autoritária do país, que subordinava a educação superior às demandas do desenvolvimento econômico e à lógica do capital (Cunha, 2007).

A Reforma Universitária de 1968 não pode ser compreendida fora do contexto político que a produziu. O golpe civil-militar de 1964 instaurou um regime autoritário que, ao longo de duas décadas, combinou repressão política, censura ideológica e modernização econômica conservadora. No campo educacional, essa combinação traduziu-se em um projeto que visava, simultaneamente, adequar a formação superior às demandas do capitalismo em expansão e controlar politicamente os meios universitários, considerados focos de resistência ao regime.

A reforma foi profundamente influenciada por organismos internacionais e por modelos estrangeiros, especialmente o norte-americano. Os **Acordos MEC-USAID**, conjunto de convênios firmados entre o Ministério da Educação brasileiro e a *United States Agency for International Development*, constituíram o principal instrumento de cooperação técnica que orientou a reformulação do sistema educacional brasileiro. Esses acordos foram negociados secretamente e só se tornaram públicos em novembro de 1966, após intensa pressão política e popular.

A incorporação de princípios como eficiência, especialização e integração com o mercado introduziu uma concepção de educação orientada pela funcionalidade econômica. A universidade passou a ser concebida como espaço de formação de recursos humanos e de produção de conhecimento aplicado, alinhando-se às demandas do desenvolvimento capitalista.

Essa concepção rompia com a tradição humanista que, até então, orientava parcelas significativas do pensamento educacional brasileiro, substituindo-a por uma visão instrumental da educação (Cunha, 2007).

A Lei nº 5.540/68 introduziu dispositivos que reestruturaram profundamente a organização do ensino superior brasileiro. Entre os principais, destacam-se a departamentalização, o sistema de créditos, a flexibilização curricular e a reorganização da carreira docente.

A departamentalização extinguiu o sistema de cátedras e o substituiu por departamentos como unidades mínimas da estrutura universitária. O artigo 12 da referida lei estabeleceu que "o departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e de distribuição de pessoal, e compreenderá disciplinas afins". Essa mudança rompeu com o poder vitalício dos catedráticos, considerados responsáveis pela fraca produção de conhecimento e pela hierarquia rígida que desestimulava os professores mais jovens, mas também fragmentou o trabalho acadêmico em unidades menores e especializadas, facilitando o controle administrativo sobre as atividades docentes.

O sistema de créditos e a flexibilização curricular reorganizaram o percurso formativo dos estudantes, aproximando-se de modelos internacionais e introduzindo uma lógica de circulação e modularização do ensino. O artigo 11 da lei estabeleceu como características das universidades a "flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa". Essa estrutura favoreceu a padronização dos conteúdos e facilitou a gestão acadêmica em larga escala, ao permitir a equivalência entre disciplinas e a mobilidade entre cursos. Ao mesmo tempo, contribuiu para a fragmentação do conhecimento, ao privilegiar unidades curriculares isoladas em detrimento de uma formação integrada (Saviani, 2008).

A pedagogia tecnicista emerge como uma resposta às demandas do sistema fabril, buscando transpor para a escola os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade que orientavam a produção industrial (Saviani, 2007). Nessa perspectiva, o processo educativo deveria ser reorganizado de maneira a se tornar objetivo e operacional, minimizando as interferências subjetivas que pudessem comprometer sua eficiência (Saviani, 2007).

Um dos pilares fundamentais dessa concepção é o pressuposto da neutralidade científica, que sustenta a ideia de que a educação pode ser organizada como uma tecnologia social isenta de valores e posições políticas (Saviani, 2010). Essa pretensa neutralidade, no entanto, oculta a função ideológica da pedagogia tecnicista: ao apresentar-se como mera técnica, ela naturaliza as relações sociais capitalistas e contribui para a reprodução das desigualdades estruturais, formando mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado sem questionar as condições de exploração inerentes ao sistema (Saviani, 2007; Frigotto, 2001).

Na pedagogia tecnicista, o elemento central do processo educativo deixa de ser o professor, como ocorria na pedagogia tradicional, ou o aluno, como propunha a pedagogia nova, para se tornar a organização racional dos meios (Saviani, 2007). Professor e aluno são relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (Saviani, 2007). Essa inversão da relação pedagógica produz um efeito profundo sobre o trabalho docente: a organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção, mas ao mesmo tempo desqualificando sua autonomia e seu saber-fazer (Saviani, 2007).

A ênfase na produtividade e na eficiência, característica central da pedagogia tecnicista, está diretamente vinculada à Teoria do Capital Humano, que considera a educação como um investimento para os planos econômicos globais, na qual o trabalho humano, quando qualificado pela educação, torna-se um dos principais meios para o aumento da produtividade e dos lucros do capital (Saviani, 2007; Schultz, 1962). Nesse quadro, a educação deixa de ser compreendida como direito social e formação humana integral para se converter em treinamento para a execução de tarefas específicas, contribuindo para o aumento da produtividade da sociedade (Saviani, 2005). O marginalizado, nessa perspectiva, não é mais o ignorante, mas o incompetente, o ineficiente, o improdutivo (Saviani, 2007).

Essa lógica tecnicista, embora tenha sido formulada nas décadas de 1960 e 1970, encontra ressonância e atualização no contexto contemporâneo, especialmente com o surgimento do empreendedorismo como projeto formativo e ideológico. Para Antunes (2018), o empreendedorismo é a expressão mais acabada da ideologia do capital no capitalismo contemporâneo, na medida em que transfere para o indivíduo a responsabilidade por sua própria

subsistência em um contexto de desemprego estrutural e precarização generalizada do trabalho. O empreendedorismo, nesse sentido, não é uma alternativa real ao trabalho assalariado, mas um dispositivo ideológico que naturaliza a precarização e individualiza o fracasso, ocultando as determinações estruturais que produzem a exclusão e o desemprego (Antunes, 2018).

A articulação entre a pedagogia tecnicista e o empreendedorismo como projeto formativo revela a continuidade e o aprofundamento de uma mesma lógica: a subordinação da educação às necessidades do capital, a redução da formação humana ao treinamento para a produtividade e a produção de subjetividades ajustadas à lógica da competição e da adaptabilidade permanente. Ambos os projetos desqualificam o trabalho docente, fragmentam o conhecimento, individualizam a responsabilidade e naturalizam as desigualdades sociais (Saviani, 2007; Antunes, 2018). O professor, nesse cenário, é duplamente afetado: tem seu trabalho desvalorizado pela redução de sua autonomia e pelo esvaziamento do sentido da prática pedagógica, e é chamado a formar os jovens para um mundo do trabalho que não oferece as condições mínimas de dignidade que a escola, em sua função emancipatória, deveria ajudar a construir.

1.6 A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)

A década de 1990 marca uma inflexão decisiva nas políticas educacionais brasileiras. Com o governo de Fernando Henrique Cardoso e a implementação da Reforma do Estado, a educação pública passou a ser crescentemente orientada pelos princípios do neoliberalismo e da Nova Gestão Pública, inspirada nos modelos de gestão empresarial. Essa reforma propunha a redefinição do papel do Estado, a abertura para parcerias com o setor privado e a adoção de mecanismos de mercado na administração dos serviços públicos. Esse período consolida uma racionalidade gerencial que subordina a educação a critérios de eficiência econômica, distanciando-a de sua finalidade formativa e emancipatória (Saviani, 2008).

A Reforma do Estado brasileiro, conduzida por Luiz Carlos Bresser Pereira à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), está sistematizada em seu artigo sobre a reforma do Estado dos anos 1990. Nesse trabalho, Bresser-Pereira examina a fundamentação da reforma em quatro dimensões: delimitação da abrangência institucional e redução do tamanho do Estado; demarcação do papel regulador do Estado; aumento da capacidade de governança; e aumento da governabilidade. O autor argumenta que a

reestruturação em curso tinha por objetivo recuperar a capacidade do Estado de promover o desenvolvimento, e não simplesmente reduzi-lo ao mínimo (Bresser-Pereira, 1998).

Bresser-Pereira rechaçava explicitamente a imagem neoliberal atribuída à reforma. Em seu livro sobre reforma do Estado para a cidadania, defendia que uma reforma neoliberal seria aquela que quer apenas reduzir o aparelho estatal, sem espaço para controle social sobre os serviços públicos. A proposta brasileira, segundo ele, era uma reforma gerencial, que partia do princípio de que a melhor forma de combater o clientelismo é dar autonomia ao administrador público.

No entanto, a despeito dessa distinção retórica entre reforma gerencial e reforma neoliberal, a implementação concreta das políticas educacionais a partir dos anos 1990 incorporou elementos centrais da cartilha neoliberal: a ênfase na eficiência e na redução de custos, a responsabilização individual por resultados, a competição entre instituições e a abertura ao setor privado. A educação, nesse contexto, passou a ser reorganizada segundo princípios de mercado, com ênfase na eficiência, na competitividade e na gestão por resultados. O Estado não se retirou, mas alterou sua forma de atuação, assumindo funções de regulação, avaliação e indução, deslocando a execução direta e ampliando mecanismos de controle indireto sobre as instituições e os profissionais da educação (Saviani, 2008).

As reformas educacionais desse período estão articuladas a um movimento mais amplo de reestruturação produtiva e de globalização econômica, no qual organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desempenharam papel central na definição de diretrizes. A incorporação de recomendações voltadas à racionalização dos gastos públicos, à ampliação da eficiência e à introdução de mecanismos de avaliação sistemática inseriu a educação em uma lógica de *accountability*. A qualidade educacional passou a ser definida por indicadores mensuráveis, e o desempenho das escolas e dos professores tornou-se objeto de monitoramento contínuo (Antunes, 2018).

A Nova Gestão Pública introduziu um novo léxico no campo educacional: eficiência, produtividade, resultados, metas, *accountability*. Esse vocabulário, importado do mundo empresarial, passou a orientar a formulação de políticas e a organização do trabalho escolar. O professor deixou de ser concebido como profissional autônomo, portador de saberes especializados, e passou a ser tratado como executor de programas, responsável por alcançar metas e produzir resultados mensuráveis.

O conceito de performatividade é central para a compreensão desse deslocamento. As políticas educacionais contemporâneas instituem um regime de verdade no qual os sujeitos são avaliados, classificados e comparados com base em indicadores de desempenho. A performatividade produz um novo tipo de subjetividade profissional: o professor não apenas cumpre metas, mas interioriza a lógica da competição, passando a avaliar a si mesmo e a seus pares pelos resultados alcançados. Esse processo gera ansiedade, competição predatória e perda de sentido do trabalho (Ball, 2010).

Ao analisar as políticas de avaliação educacional, alguns autores argumentam que as avaliações padronizadas, ao pretenderem medir a qualidade da educação, tendem a simplificar fenômenos complexos e a deslocar o foco do processo de ensino-aprendizagem para a produção de indicadores. A avaliação deixa de ser um instrumento diagnóstico a serviço da reflexão pedagógica e se converte em mecanismo de controle e responsabilização (Afonso, 2009).

No Brasil, a partir dos anos 1990, consolidou-se um sistema nacional de avaliação em larga escala que se tornou o principal instrumento de regulação da qualidade educacional. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado em 1990, a Prova Brasil, criada em 2005, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instituído em 2007, compuseram uma arquitetura de monitoramento que permitiu comparar escolas, redes e regiões com base em indicadores padronizados.

No Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), criado em 1996, e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), instituído em 2007, operaram como dispositivos complementares de regulação. Esses índices deixaram de ser apenas instrumentos diagnósticos e passaram a orientar decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, incluindo a distribuição de bônus por desempenho. A gestão educacional foi progressivamente reorganizada para responder a esses indicadores, deslocando o foco da formação para a performance (Antunes, 2018).

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a partir da Medida Provisória nº 746/2016. Promulgada no governo de Michel Temer, em um contexto marcado por um conjunto de reformas estruturais que incluíram a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e a Reforma da Previdência (Emenda Constitucional nº 103/2019), a reforma do ensino médio insere-se em um projeto mais amplo de reconfiguração do Estado e das relações de trabalho no capitalismo contemporâneo, aprofundando as tendências iniciadas na década de 1990 (Saviani, 2017; Frigotto, 2017).

A reforma alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), estabelecendo que o currículo do ensino médio seria composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que o estudante poderia escolher de acordo com seus interesses (Brasil, 2017). As principais mudanças incluíram o aumento da carga horária mínima anual de 800 para 1000 horas e a redução da Formação Geral Básica para 60% da carga horária total, enquanto os 40% restantes seriam destinados aos itinerários formativos (Lei 13.415/2017). Na prática, isso significou que disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física passaram a ter sua presença reduzida no currículo obrigatório, sendo substituídas por conteúdos considerados mais "aplicáveis" ao mundo do trabalho (Clemente, 2022).

A reforma, no entanto, não pode ser compreendida isoladamente. Ela se articula com a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), que flexibilizou as relações de trabalho, ampliou as possibilidades de contratação temporária e intermitente, e fragilizou a organização sindical, e com a Reforma da Previdência (Emenda Constitucional nº 103/2019), que elevou a idade mínima para aposentadoria e tornou mais difíceis as condições de acesso ao benefício (Antunes, 2018; Mészáros, 2005). O que se anuncia, nesse contexto, é uma profunda reconfiguração do projeto de sociedade: não há emprego estável para os jovens que se formam, não há aposentadoria para os trabalhadores que envelhecem, e a escola, em vez de formar para a cidadania e para o pensamento crítico, é chamada a formar para o empreendedorismo e para a adaptabilidade permanente (Antunes, 2018; Frigotto, 2017).

O empreendedorismo, nesse quadro, emerge como o dispositivo ideológico central da reforma. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, estabeleceu o empreendedorismo como um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos, ao lado de outras áreas como linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas (Brasil, 2018). A inclusão do empreendedorismo como itinerário formativo, no entanto, não é neutra: ela reflete a visão de que a escola deve preparar os jovens para "criar seu próprio negócio" em um contexto de desemprego estrutural, em vez de formar para o trabalho assalariado com direitos, que se torna cada vez mais escasso. Estudos sobre a implementação da reforma nos estados brasileiros revelam que o empreendedorismo foi incorporado de forma heterogênea, mas sempre orientado por uma lógica utilitarista que subordina a formação humana às necessidades do mercado (Vargas; Froehlich, 2024).

A redução das disciplinas de humanidades é uma das expressões mais visíveis dessa reconfiguração. Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Artes e Educação Física, disciplinas que historicamente contribuíram para a formação crítica e para a compreensão da realidade social, são progressivamente substituídas por conteúdos como Projeto de Vida, Pensamento Computacional e Empreendedorismo (Lei 13.415/2017). Especialistas têm alertado que essa substituição representa um empobrecimento da formação básica, na medida em que disciplinas como Filosofia e Sociologia são essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de compreender as contradições da sociedade (Clemente, 2022). Ao reduzir o espaço das humanidades, a reforma não apenas desvaloriza o conhecimento sistematizado, mas também produz subjetividades ajustadas à lógica do capital, nas quais o sucesso individual é atribuído ao esforço pessoal e o fracasso é convertido em culpa individual (Han, 2017).

A articulação entre a Reforma do Ensino Médio, a Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência revela, portanto, um projeto de sociedade no qual o Estado se retira de suas funções de proteção social e transfere para os indivíduos a responsabilidade por sua própria sobrevivência. A escola, nesse contexto, não forma cidadãos; ela forma empreendedores de si mesmos, sujeitos que devem estar permanentemente disponíveis para se adaptar às mudanças do mercado, que não podem contar com a estabilidade do emprego ou com a segurança da aposentadoria, e que devem internalizar a lógica da competição como princípio organizador de suas vidas (Antunes, 2018; Mészáros, 2005). O professor, nesse cenário, é duplamente afetado: tem seu trabalho desvalorizado pela redução das disciplinas que historicamente constituíram sua identidade profissional, e é chamado a formar os jovens para um mundo do trabalho que não oferece as condições mínimas de dignidade que a escola, em sua função emancipatória, deveria ajudar a construir.

A Reforma do Ensino Médio, é um dos pilares de um projeto mais amplo de reconfiguração do capitalismo brasileiro, que articula a precarização do trabalho, o desmonte da seguridade social e a formação de subjetividades subordinadas à lógica do empreendedorismo. Compreender essa articulação é fundamental para analisar o adoecimento docente, pois o professor que vê sua área de conhecimento ser reduzida, que é chamado a formar para um mercado que não oferece emprego, e que é submetido a um regime de trabalho cada vez mais precarizado, experimenta em sua própria trajetória as contradições que a reforma anuncia (Frigotto, 2017).

Os discursos associados à gestão educacional frequentemente enfatizam a necessidade de responsabilização dos profissionais da educação. A ideia de que é preciso atribuir responsabilidade pelos resultados aparece como mecanismo de melhoria da qualidade. No entanto, essa responsabilização opera de forma assimétrica: enquanto os resultados são atribuídos ao desempenho do professor, as condições estruturais do trabalho, como infraestrutura, número de alunos por turma e desigualdades sociais, são desconsideradas. A crítica a esse modelo evidencia que ele desloca para o indivíduo a responsabilidade por problemas que são coletivos e estruturais (Saviani, 2008).

O trabalho docente foi diretamente afetado pela introdução desses mecanismos de responsabilização. O desempenho dos estudantes passou a ser utilizado como critério para avaliar a qualidade do professor, estabelecendo uma relação direta entre resultados e atuação individual. Essa associação desconsidera as condições estruturais que atravessam o processo educativo, como desigualdades sociais e limitações institucionais, deslocando para o docente a responsabilidade por alcançar metas estabelecidas externamente.

A intensificação do trabalho docente emergiu como efeito dessa reorganização. A ampliação das exigências, associada à necessidade de cumprir metas e responder a avaliações, produziu um cenário de sobrecarga. O professor passou a dedicar tempo crescente a atividades de planejamento orientado por indicadores, preenchimento de registros e adaptação de sua prática às demandas institucionais. Essas tarefas se somaram às funções tradicionais, ampliando a jornada de trabalho e fragmentando o tempo disponível (Antunes, 2018).

A lógica competitiva introduzida pelas políticas neoliberais impactou diretamente o coletivo escolar. A comparação entre resultados de escolas e professores, viabilizada pelos sistemas de avaliação em larga escala, tendeu a enfraquecer a cooperação, substituindo-a por relações marcadas pela concorrência. O ambiente escolar passou a ser permeado por rankings e metas individuais, o que dificultou a construção de práticas coletivas e a elaboração compartilhada das condições de trabalho. O docente foi progressivamente isolado, sendo avaliado a partir de seu desempenho individual.

A performatividade não apenas avalia, mas produz ativamente novas subjetividades. O professor inserido nesse regime internaliza a lógica da competição e passa a se ver como responsável exclusivo por seus resultados, fragilizando os vínculos de solidariedade e cooperação que historicamente caracterizaram o trabalho docente (Ball, 2010).

A redefinição do papel do Estado implicou também a ampliação de parcerias com o setor privado e a incorporação de lógicas empresariais na educação. A produção de materiais didáticos, a oferta de formação continuada, a implementação de sistemas de gestão e a própria organização curricular passaram a envolver agentes privados, reforçando a mercantilização do setor. A educação foi progressivamente tratada como campo de investimento, no qual a eficiência e o retorno se tornaram critérios centrais (Saviani, 2008).

A privatização da educação opera cada vez mais por meio de mecanismos ocultos e indiretos, que não envolvem a transferência formal da propriedade das instituições, mas a penetração capilar de lógicas, serviços e produtos do setor privado no sistema público. Esse conceito de mercados ocultos é particularmente relevante para compreender o processo de plataformização que se intensificaria nas décadas seguintes (Ball, Thrupp e Forsey, 2010).

O conjunto dessas transformações redefiniu profundamente o papel do Estado na educação. De executor direto das políticas educacionais, o Estado passou a operar como regulador e avaliador, estabelecendo metas, monitorando resultados e transferindo para a iniciativa privada parcelas crescentes da execução dos serviços educacionais. Essa reconfiguração não significou a ausência do Estado, mas sua presença sob novas formas: o Estado avaliador, o Estado regulador, o Estado gerente.

A articulação entre gerencialismo e políticas públicas redefiniu, portanto, a gestão educacional. Ela deixou de ser concebida como prática político-pedagógica orientada pelo direito social e passou a ser organizada segundo princípios de eficiência, controle e desempenho. As decisões pedagógicas foram progressivamente subordinadas a critérios externos, e a autonomia profissional foi reduzida. O professor, nesse contexto, foi inserido em uma estrutura que orienta sua prática por meio de metas, indicadores e controles, limitando sua capacidade de decisão.

Essa reconfiguração da gestão está diretamente relacionada ao adoecimento docente. A intensificação do trabalho, a ampliação do controle e a responsabilização individual produziram um ambiente de pressão constante. O professor passou a ser levado a internalizar as exigências do sistema, buscando corresponder a metas que muitas vezes são incompatíveis com as condições reais de trabalho. Esse movimento reforçou a autoexploração e contribuiu para o desgaste físico e psíquico, evidenciando que o gerencialismo não apenas reorganiza a gestão, mas impacta profundamente a experiência do trabalho docente.

Essa reconfiguração da gestão, no entanto, não se efetiva por si mesma. Ela é operacionalizada por uma cadeia de mediações humanas que transforma políticas abstratas em experiências concretas de sofrimento. A Nova Gestão Pública, ao instituir mecanismos de responsabilização individual, avaliação de desempenho e bonificação por resultados, não apenas reorganiza a gestão. Ela reconfigura as relações entre os sujeitos, produzindo uma hierarquia de pressões que se desdobra de cima para baixo na estrutura escolar.

O coordenador pedagógico, por exemplo, ao cobrar metas e registrar "oportunidades de melhoria", não age por convicção ideológica, mas por uma posição de vulnerabilidade institucional. Sua permanência no cargo depende do cumprimento das exigências da gestão, e sua atuação é moldada pelo temor de ser substituído. Ele é, simultaneamente, vítima e executor do sistema de controle, um mediador que traduz a pressão que recebe em pressão que exerce. A diretora, por sua vez, ocupa uma posição igualmente ambivalente. Embora deva garantir que a escola atinja os indicadores, desenvolve estratégias de mediação defensiva para proteger professores e alunos das exigências mais descoladas da realidade local. Essa mediação, no entanto, tem limites estruturais. Por mais que a diretora negocie e acolha, ela não pode alterar as plataformas, os indicadores ou a lógica de responsabilização individual que a própria gestão impõe.

O regime de performatividade instaurado por essas políticas não se limita a avaliar o trabalho. Ele produz ativamente novas subjetividades profissionais, nas quais o professor passa a se avaliar e a seus pares pelos resultados alcançados, fragilizando os vínculos de solidariedade e cooperação que historicamente caracterizaram o trabalho docente (Ball, 2010). Ao internalizar a lógica da competição, o professor torna-se, ele próprio, um agente da vigilância, fiscal de si mesmo e, em certas circunstâncias, dos colegas. Esse processo de reconfiguração subjetiva é uma das faces mais perversas do gerencialismo, pois substitui a confiança e a colaboração pelo medo e pela competição predatória.

A compreensão dessa cadeia de mediações e das identidades contraditórias dos agentes envolvidos, coordenadores que cobram por medo, diretores que protegem dentro dos limites do possível, professores que internalizam a culpa, é fundamental para analisar, no Capítulo II, como o gerencialismo se materializa no cotidiano escolar. É nessa cadeia que as políticas abstratas se convertem em sofrimento concreto, e é nela também que se pode identificar as fissuras por onde a resistência, ainda que fragmentada, pode emergir.

1.6.1 O ensino de Sociologia na educação básica: história, desafios e a lógica do empreendedorismo

A Sociologia, como campo do saber, possui importância central na formação crítica dos jovens ao fomentar a capacidade de análise das estruturas sociais e das dinâmicas de poder que influenciam o cotidiano . No entanto, sua trajetória na educação básica brasileira é marcada por um histórico de idas e vindas, caracterizado por tentativas de consolidação e sucessivos retrocessos que refletem as disputas políticas e ideológicas em torno do projeto de formação da juventude no país .

A inserção da Sociologia no currículo escolar brasileiro remonta ao período imperial, quando o deputado Rui Barbosa, em 1882, propôs a inclusão da disciplina no curso secundário como parte de um projeto de modernização do país, inspirado em experiências educacionais de nações europeias e norte-americanas . Para Barbosa, a educação era fator de desenvolvimento e a escola deveria estar voltada para a vida, carregada de conteúdos científicos, formando o trabalhador e o cidadão (Machado, 2001).

Após a Proclamação da República, a disciplina foi efetivamente introduzida nas salas de aula por meio da reforma educacional de Benjamin Constant, em 1891, sob forte influência do positivismo de Augusto Comte . Nesse período de transição da Monarquia para a República, do fim da escravidão e do início da industrialização, a instrução pública tinha como objetivo formar novos cidadãos para uma nova realidade social, preparando-os para o exercício da cidadania por meio do voto (Seki; Machado, 2008). A cátedra de Sociologia e Moral foi criada no sétimo e último ano do Ensino Secundário, como uma síntese da evolução das Ciências estudadas nos anos anteriores.

A permanência da Sociologia no currículo, no entanto, foi breve. Em 1901, na Reforma Epitácio Pessoa, a disciplina foi retirada do currículo, iniciando um ciclo de inclusões e exclusões que se estenderia por todo o século XX . A disciplina retornaria em 1925, na Reforma Rocha Vaz, e novamente em 1931, com a Reforma Francisco Campos, que a incluiu como parte dos conhecimentos de Filosofia. Em 1942, com a Reforma Capanema, durante o Estado Novo, a Sociologia foi novamente excluída, sendo substituída pela Organização Social e Política do Brasil (OSPB), disciplina de caráter cívico-moral que não se confundia com o ensino sociológico propriamente dito (Moraes, 2017; Bodart; Feijó, 2020).

O processo de redemocratização do país, na década de 1980, reabriu o debate sobre a importância da Sociologia na formação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, embora tenha estabelecido as diretrizes gerais para a educação brasileira, não tornou a Sociologia obrigatória, o que gerou grande mobilização de entidades acadêmicas e associações profissionais (Carvalho, 2009; Bodart, 2019). Foi somente com a aprovação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que a Sociologia e a Filosofia se tornaram disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio [citation:1; citation:4]. A lei representou uma vitória significativa para a área, consolidando a presença da Sociologia no currículo e reconhecendo sua importância para a formação crítica e cidadã dos jovens (Brasil, 2008). A partir de então, a disciplina passou a ser oferecida em todas as escolas públicas e privadas do país, ainda que com desafios estruturais, como a falta de professores habilitados e a insuficiência de recursos pedagógicos específicos.

A promulgação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, representou um duro golpe para a consolidação da Sociologia na educação básica. Embora a lei não tenha eliminado a obrigatoriedade da disciplina, ela estabeleceu que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seria composta por apenas 60% da carga horária total do ensino médio, enquanto os 40% restantes seriam destinados aos itinerários formativos (Brasil, 2017). Isso significa que, na prática, a Sociologia, juntamente com outras disciplinas das Ciências Humanas, pode ter sua carga horária significativamente reduzida, ou mesmo ser excluída do currículo, dependendo das escolhas dos itinerários oferecidos por cada rede ou escola (Teixeira, 2024; Kreiner et al., 2025). Ao flexibilizar o currículo, enfraquece a formação crítica e reduz o espaço para disciplinas como a Sociologia, que são essenciais para a compreensão das estruturas sociais e das desigualdades (Bodart, 2021; Silva, 2020).

O ensino de Sociologia, na educação básica, tem como objetivo fundamental desenvolver no aluno a capacidade de análise das estruturas sociais, das dinâmicas de poder e das desigualdades que atravessam a sociedade (Santos et al., 2024). A disciplina contribui para a formação de uma consciência crítica, que permite ao estudante compreender a realidade social em sua complexidade e atuar de maneira transformadora (Bittencourt, 2016; Bodart, 2019). Essa perspectiva formativa se contrapõe à lógica utilitarista e produtivista que orienta a Reforma do Ensino Médio e a ênfase no empreendedorismo como projeto de vida. Autores como Antunes (2018) e Mészáros (2005) têm demonstrado que o empreendedorismo, no capitalismo contemporâneo, opera como um dispositivo ideológico que individualiza o fracasso e naturaliza a precarização do trabalho, deslocando para o sujeito a responsabilidade por sua subsistência em um contexto de desemprego estrutural. Nesse cenário, o ensino de Sociologia

é particularmente ameaçado, pois sua função de desvelar as determinações estruturais da realidade social se contrapõe à narrativa empreendedora que atribui o sucesso ou o fracasso exclusivamente ao esforço individual. Compreender as relações sociais, as classes e a reprodução das desigualdades é condição para uma educação efetivamente emancipatória (Saviani, 2007). O lugar que a Sociologia ocupa no Novo Ensino Médio, portanto, não é apenas uma questão curricular, mas uma disputa política em torno do projeto de formação das novas gerações: se para a cidadania crítica ou para a adaptabilidade ao mercado (Kreiner et al., 2025; Teixeira, 2024).

1.7 O modelo gerencial contemporâneo: a gestão Renato Feder

No contexto do Estado de São Paulo, o modelo gerencial alcançou sua expressão mais sistemática e explícita com a nomeação de Renato Feder para a Secretaria da Educação, em janeiro de 2023. Sua gestão representa não apenas uma continuidade das políticas neoliberais e gerencialistas analisadas nas seções anteriores, mas um aprofundamento delas por meio da incorporação ostensiva de tecnologias digitais, da centralidade dos indicadores quantitativos e da defesa doutrinária de um modelo de gestão empresarial aplicado à educação pública.

Renato Feder não é um quadro originário do magistério público, da pesquisa educacional ou da gestão escolar. Sua trajetória profissional foi construída no mercado de tecnologia. Por aproximadamente quinze anos, Feder atuou como CEO da Multilaser, uma das maiores empresas de produtos de informática e tecnologia do Brasil, cargo que ocupou até 2017. Essa origem empresarial não é um detalhe biográfico secundário, mas um elemento central para compreender a concepção de gestão educacional que Feder implementaria posteriormente.

Após deixar a Multilaser, Feder migrou para a gestão pública da educação, atuando como Secretário de Educação do Paraná entre 2019 e 2022. Durante sua gestão no estado vizinho, implementou um modelo baseado em plataformas digitais, padronização curricular e avaliações constantes, que o governo de São Paulo posteriormente divulgaria como responsável por revolucionar os indicadores educacionais paranaenses. Em 2023, já sob o governo de Tarcísio de Freitas, Feder assumiu a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, cargo que ocupa atualmente.

Em 2023, já como Secretário da Educação de São Paulo, Feder publicou o livro *Educação para o futuro: gestão educacional focada em resultados*. A obra não é apenas um

relato de experiências de gestão, mas um manifesto doutrinário que sistematiza os princípios que orientam sua atuação à frente da Secretaria. O próprio subtítulo, gestão educacional focada em resultados, anuncia a centralidade da mensuração e da performance como eixos organizadores da política educacional (Feder, 2023).

A obra estrutura-se em torno de catorze pilares que, segundo o autor, sustentariam uma educação orientada para o futuro. Entre eles, destacam-se a centralidade dos indicadores de desempenho, a vigilância permanente por meio de sistemas de Business Intelligence (BI), a responsabilização individual dos professores, a padronização curricular e a adoção de pacotes pedagógicos produzidos centralmente. Feder defende que tais materiais poupariam tempo do professor e assegurariam a autonomia de cátedra. A contradição, como se pode perceber, é constitutiva do próprio discurso: ao mesmo tempo em que os pacotes pedagógicos dispensam o planejamento crítico do docente, assegura-se retoricamente sua autonomia.

Em uma passagem que condensa a lógica de sua proposta, Feder afirma que:

> O professor é a peça mais importante da educação. Por isso mesmo, ele não pode ser deixado à própria sorte. É preciso oferecer a ele os melhores materiais, as melhores ferramentas, as melhores condições para que ele faça o seu trabalho da melhor forma possível. Os pacotes pedagógicos, com slides prontos, atividades planejadas e avaliações padronizadas, são uma forma de garantir que todos os professores tenham acesso a um material de qualidade, independentemente de sua formação ou de sua experiência. Isso não retira a autonomia do professor; ao contrário, dá a ele mais tempo para se dedicar ao que realmente importa: o aluno. Mas, para que isso funcione, é preciso que o professor utilize esses materiais. Não se pode dar autonomia para quem não segue o método (Feder, 2023, p. 113-114).

A citação revela, de forma cristalina, os pressupostos do modelo gerencial proposto por Feder. Em primeiro lugar, opera-se uma despolitização retórica: o controle sobre o trabalho docente é apresentado como cuidado, e não como imposição. Em segundo lugar, estabelece-se uma equivalência entre qualidade e padronização: o bom material é aquele produzido centralmente, e não aquele que o professor, sujeito dotado de formação e experiência, poderia elaborar a partir do conhecimento de seu contexto. Em terceiro lugar, e mais significativo, a autonomia é condicionada à obediência: não se pode dar autonomia para quem não segue o método. A mensagem é inequívoca: o professor será autônomo se, e somente se, fizer exatamente o que o sistema prescreve.

A contradição entre o discurso de autonomia e a prática de controle não é um desvio ou uma incoerência acidental na obra de Feder. Ela é a própria essência do modelo gerencial que ele encarna. O professor é retoricamente exaltado como a peça mais importante da educação, ao mesmo tempo em que é materialmente expropriado de sua atividade mais essencial: selecionar, articular e interpretar criticamente os conteúdos a serem ensinados. Na prática, a função docente é reduzida à aplicação de protocolos externos, à operação de um sistema monitorado quantitativamente e ao cumprimento de metas alinhadas às diretrizes centrais.

A noção de performatividade oferece uma chave interpretativa precisa para compreender esse processo. As políticas educacionais contemporâneas instituem um regime de verdade no qual os sujeitos são avaliados, classificados e comparados com base em indicadores de desempenho. A performatividade não apenas mede o trabalho, mas o reconfigura: o que não pode ser quantificado, a construção de vínculos, a mediação de conflitos, o acolhimento de alunos em situação de vulnerabilidade, a adaptação sensível às necessidades de cada turma, perde relevância institucional e tende a desaparecer como dimensão reconhecida do trabalho docente (Ball, 2010).

A performatividade produz um novo tipo de subjetividade profissional: o professor internaliza a lógica da competição, passando a se avaliar e a seus pares pelos resultados alcançados. Esse processo gera ansiedade, competição predatória e perda de sentido do trabalho. O modelo de Feder é, nesse sentido, a realização prática e institucionalizada da lógica da performatividade: os painéis de Business Intelligence exibem em tempo real o desempenho de cada turma; as metas são individualizadas por escola e por professor; os bônus são distribuídos de forma desigual com base nos resultados; e a avaliação 360 graus, que combina autoavaliação, avaliação entre pares e avaliação da gestão, condiciona a permanência do docente no programa.

A implementação desse modelo gerencial no Estado de São Paulo é atravessada por uma dimensão que extrapola o debate pedagógico e atinge a esfera da ética pública: os conflitos de interesse envolvendo o secretário e a empresa da qual é acionista, a Multilaser.

De acordo com registros de mercado, Feder detém 28,16 por cento das ações da Multilaser por meio da *offshore* Dragon Gem, com valor estimado de 94 milhões de dólares. Em dezembro de 2022, após Feder já ter sido anunciado como futuro secretário da Educação, a Multilaser fechou contratos de 76 milhões de reais com a Secretaria da Educação para o

fornecimento de notebooks. Já com Feder no cargo, a empresa continuou fechando negócios com outras áreas do governo paulista.

Em agosto de 2023, o Ministério Público de São Paulo instaurou procedimento para investigar o possível conflito de interesses. Embora o caso tenha sido posteriormente arquivado pelo procurador-geral de Justiça sob o argumento de que os contratos foram firmados antes da posse do secretário, o episódio tornou-se emblemático da promiscuidade entre interesses públicos e privados na gestão da educação paulista. Ele revela que a plataformização da educação não é apenas uma opção pedagógica, mas também, e talvez sobretudo, uma estratégia de mercado, na qual a digitalização do ensino abre um campo bilionário para fornecedores de hardware, software e serviços educacionais.

A dimensão financeira desse processo é escancarada pela Nota Técnica "Plataformização e Controle do Trabalho Escolar na Rede Estadual Paulista", produzida pelo Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) em parceria com a Rede Escola Pública e Universidade (REPU). O estudo revela que, em 2024, o governo paulista destinou **R$ 471.073.439,94** (quase meio bilhão de reais) à aquisição de plataformas digitais, contratadas sem a apresentação de evidências de sua eficácia pedagógica (REPU; GEPUD, 2025). Trata-se de recursos que poderiam ser investidos na contratação de agentes de organização escolar, na valorização salarial dos professores, na manutenção da infraestrutura física das escolas ou na aquisição de livros didáticos impressos. Em vez disso, são transferidos para corporações privadas, alimentando a "privatização por dentro" (PERONI, 2013).

A mesma Nota Técnica revela que o uso das plataformas não melhorou o desempenho escolar. Pesquisadores analisaram o desempenho de alunos do Ensino Médio no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) entre 2023 e 2024 e concluíram que há "correlação fraca ou inexistente" entre o uso das plataformas e a melhoria da aprendizagem. Escolas que melhoraram seus resultados aparecem tanto entre as que mais usam as plataformas quanto entre as que menos usam (REPU; GEPUD, 2025). Gasta-se meio bilhão de reais sem evidência de eficácia pedagógica, enquanto as condições de trabalho docente se deterioram e os professores adoecem.

1.8 A pandemia de COVID-19 como catalisadora da plataformização

A pandemia de COVID-19, deflagrada no Brasil em março de 2020, operou como catalisadora de processos de digitalização do ensino que já estavam em curso na educação brasileira, mas que encontraram na crise sanitária uma justificativa para sua aceleração e consolidação. No Estado de São Paulo, esse movimento assumiu caráter particularmente intenso, dada a rápida implementação de dispositivos institucionais que reorganizaram o ensino remoto e ampliaram o uso de plataformas digitais como mediação principal do processo pedagógico.

Com a suspensão das aulas presenciais em março de 2020, conforme determinações das autoridades sanitárias e orientações da Organização Mundial da Saúde, os professores da rede pública enfrentaram o desafio urgente de adaptar-se ao ensino remoto sem que houvesse tempo para planejamento, formação ou preparação adequada. Essa transição abrupta expôs a falta de familiaridade de parcela significativa dos docentes com ferramentas digitais, sobrecarregou a carga de trabalho e evidenciou a ausência de recursos tecnológicos adequados para a realização do trabalho a partir de suas residências. Pesquisas realizadas no período indicam que essas circunstâncias destacaram as vulnerabilidades estruturais do sistema educacional e intensificaram a precarização das condições de trabalho dos professores, com impactos significativos na saúde física e mental desses profissionais.

A transição para o ensino remoto não representou apenas uma mudança de meio, do presencial para o digital, mas uma reconfiguração completa da organização do trabalho docente. Os professores foram confrontados com a necessidade de produzir e adaptar conteúdo para formatos digitais, interagir com os estudantes por meio de plataformas que desconheciam, manter a frequência e a participação dos alunos em condições extremamente desiguais de acesso à internet e a equipamentos, e responder a demandas institucionais que se multiplicavam na mesma velocidade em que as aulas presenciais eram suspensas.

No contexto paulista, a resposta da Secretaria da Educação à crise pandêmica foi a ampliação e consolidação do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), plataforma digital que centralizou a oferta de aulas, materiais didáticos e atividades para toda a rede estadual. O CMSP, que já existia antes da pandemia, foi rapidamente transformado no principal meio de interação entre professores, estudantes e gestores, operando como infraestrutura central da política educacional do estado durante o período de isolamento social.

A centralização dessas plataformas permitiu à gestão educacional ampliar significativamente sua capacidade de monitoramento. A atividade docente passou a ser registrada de forma contínua, possibilitando o acompanhamento de acessos, frequência de interação, cumprimento de tarefas e desempenho dos estudantes. Esses dados foram utilizados para orientar decisões administrativas e pedagógicas, consolidando um modelo de gestão baseado em indicadores e reforçando a lógica de controle difuso mediado por tecnologia.

A implementação de plataformas digitais como o CMSP seguiu uma lógica que transforma o trabalho dos professores em atividades monitoradas e controladas digitalmente. A adoção dessas plataformas representa um deslocamento da governança educacional para ambientes digitalizados, nos quais ferramentas tecnológicas conduzem a conduta de instituições e atores educacionais. Essa transformação faz parte de uma tendência mais ampla, na qual empresas privadas fornecem infraestrutura tecnológica e coletam dados educacionais, gerando um cenário de reconfiguração do trabalho docente que extrapola os limites da sala de aula (Silva et al., 2025).

A intensificação do trabalho docente tornou-se particularmente evidente durante a pandemia. A necessidade de adaptação rápida às plataformas, associada à manutenção das atividades pedagógicas e ao atendimento às demandas institucionais, ampliou significativamente a carga de trabalho. O professor passou a desempenhar múltiplas funções simultaneamente: produzir conteúdos digitais, interagir em ambientes virtuais, registrar atividades em sistemas, acompanhar indicadores de participação dos estudantes, responder a mensagens em grupos institucionais e atender a prazos que se multiplicavam. Essas tarefas se sobrepuseram às práticas tradicionais, gerando um aumento expressivo da jornada de trabalho e fragmentando o tempo disponível.

Estudos realizados durante o período pandêmico indicam que o esgotamento profissional docente foi considerado crítico ou grave por mais de 74 por cento dos professores pesquisados em algumas instituições. As aulas mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a liberdade vigiada, a sobrecarga de trabalho, a cobrança pessoal e institucional e o trabalho invadindo o espaço doméstico foram os principais fatores que contribuíram para a percepção de sofrimento.

A conexão permanente às plataformas institucionais contribuiu para a dissolução das fronteiras entre trabalho e vida pessoal. O ensino remoto implicou a utilização de dispositivos pessoais e a realização de atividades fora do espaço escolar, transformando o ambiente

doméstico em extensão do trabalho. A disponibilidade contínua tornou-se condição implícita da atividade docente, com demandas que se estendiam para além do horário formal, inclusive durante fins de semana e feriados. Essa dinâmica reforçou a lógica da autoexploração, na medida em que o próprio docente passou a gerenciar sua atividade em regime de conexão constante, internalizando a pressão produtivista e convertendo-se em agente de sua própria sobrecarga (Han, 2017).

A produção massiva de dados durante a pandemia redefiniu os critérios de visibilidade do trabalho docente. O que anteriormente se realizava predominantemente na relação presencial passou a depender de registros digitais para ser reconhecido institucionalmente. A aula, a interação com os estudantes e o acompanhamento das atividades foram convertidas em métricas, relatórios e evidências quantificáveis. Essa transformação implicou a subordinação da prática pedagógica à lógica da mensuração, na qual a validade do trabalho está associada à sua capacidade de gerar dados (Zuboff, 2019).

Dimensões qualitativas do trabalho docente, a mediação de conflitos, o acolhimento de alunos em situação de vulnerabilidade, a adaptação sensível às necessidades de cada estudante, tornaram-se invisíveis para um sistema que só reconhece o que pode ser registrado, contabilizado e comparado. O professor que investiu horas em conversas individuais com alunos que enfrentavam dificuldades emocionais durante o isolamento, por exemplo, não encontrou nos relatórios institucionais qualquer registro desse trabalho. O que não gerava dado simplesmente não existia para a gestão.

A produção massiva de dados e sua conversão em indicadores de desempenho consolidaram o que se identifica como plataformização do trabalho docente: um processo no qual as plataformas digitais deixam de ser ferramentas auxiliares e se tornam infraestruturas que organizam, monitoram e avaliam a atividade pedagógica. Embora as plataformas possam oferecer recursos que facilitem o acesso a conteúdos, as percepções negativas sobre seu impacto no trabalho docente superaram amplamente as percepções positivas, especialmente no que se refere à perda de autonomia, à intensificação do trabalho e à desumanização do processo educativo (Dutra e Cecílio, 2026).

A plataformização intensificada durante a pandemia também reforçou a padronização das práticas pedagógicas. A disponibilização de conteúdos centralizados, roteiros e materiais estruturados orientou o trabalho docente em direções específicas, reduzindo as margens de autonomia. No Estado de São Paulo, a organização do ensino remoto a partir de conteúdos

previamente definidos pela Secretaria da Educação contribuiu para a homogeneização das práticas, facilitando o monitoramento e a comparação de resultados entre escolas, turmas e professores.

A padronização do conteúdo e a redução da autonomia docente constituem pontos centrais da crítica à plataformização. Esse modelo reflete uma tendência de padronização do ensino na qual os professores atuam mais como operadores das plataformas do que como educadores. A aula deixa de ser um espaço de criação e encontro pedagógico e se converte em um protocolo a ser seguido, monitorado e avaliado em função de indicadores externos (Silva et al., 2025).

Essa padronização não se limitou ao período emergencial. O que surgiu como solução provisória para uma crise sanitária foi progressivamente se consolidando como modelo permanente de organização do trabalho pedagógico. As plataformas que foram apresentadas como ferramentas temporárias para garantir a continuidade do ensino durante o fechamento das escolas tornaram-se, paulatinamente, a infraestrutura central da política educacional paulista.

A consolidação da plataformização no período pandêmico não se restringiu ao caráter emergencial. Os dispositivos implementados durante a crise sanitária foram incorporados à rotina escolar, mantendo a centralidade das plataformas na organização do trabalho docente mesmo após o retorno às atividades presenciais. A permanência desses sistemas indica a institucionalização de um modelo de gestão baseado na lógica de dados e no controle contínuo, no qual a atividade docente permanece mediada por tecnologias digitais e orientada por indicadores (Zuboff, 2019; Srnicek, 2017).

Longe de representar um retorno à normalidade pré-pandêmica, o período pós-pandemia consolidou e expandiu o uso das plataformas. O CMSP, que havia sido mobilizado como resposta emergencial, tornou-se permanente. As tarefas digitais, que eram apresentadas como complementares, passaram a ser obrigatórias. Os indicadores de uso das plataformas, que eram justificados pela necessidade de monitorar o ensino remoto, tornaram-se parâmetros de avaliação do trabalho docente no ensino presencial.

O período da pandemia de COVID-19 impulsionou e exacerbou o cenário de plataformização, com a adoção das plataformas digitais disponibilizadas por grandes empresas de tecnologia da informação, consolidando um modelo que não retrocedeu com o fim da emergência sanitária. Importa que o processo de inovação na educação seja pautado em

políticas que superem os riscos derivados de objetivos que privilegiem o interesse empresarial e a mercantilização da educação, deixando os atores principais, professores e estudantes, excluídos do seu planejamento, desenvolvimento, condução e monitoramento (Dutra e Cecílio, 2026).

O que a pandemia revelou e acelerou foi, portanto, a consolidação de um modelo de gestão educacional que vinha sendo construído desde as reformas neoliberais dos anos 1990 e que encontrou na crise sanitária a oportunidade para sua implementação definitiva.

1.9 A plataformização da educação: conceito e fundamentos

A pandemia de COVID-19, analisada na seção anterior, acelerou e consolidou um processo cujas bases históricas remontam às reformas gerencialistas dos anos 1990 e cuja lógica de funcionamento responde a transformações estruturais do capitalismo contemporâneo. Para compreender esse processo em sua profundidade, é necessário examinar o conceito de plataformização e seus fundamentos econômicos, técnicos e organizacionais. A plataformização da educação não constitui mera introdução de tecnologias digitais nas escolas, mas um processo estrutural que reorganiza a educação pública segundo a lógica do capitalismo de plataforma e submete o trabalho docente a novos mecanismos de extração de valor, controle e padronização.

O conceito de capitalismo de plataforma foi formulado para descrever uma nova fase do capitalismo na qual a exploração econômica dos dados ocupa lugar central nos empreendimentos privados. As plataformas constituem um novo modelo de negócios que emerge como resposta à crise do capitalismo contemporâneo, caracterizando-se como infraestruturas digitais que permitem a interação entre dois ou mais grupos. Diferentemente das empresas tradicionais, que produzem mercadorias, as plataformas operam como intermediárias, posicionando-se entre diferentes usuários e registrando as atividades que ocorrem em seu ambiente (Srnicek, 2017).

O autor identifica quatro características gerais das plataformas. A primeira é sua atuação como organizadoras de mercados: elas fornecem a infraestrutura básica para mediar a interação entre diferentes grupos. A segunda são os efeitos de rede: quanto maior o número de usuários que utilizam uma plataforma, mais valiosa ela se torna para todos os demais, gerando uma tendência natural à monopolização. A terceira é o subsídio cruzado: muitos serviços são oferecidos gratuitamente para atrair usuários, enquanto outro braço da plataforma compensa

essa gratuidade aumentando seus preços. A quarta é a governança: as plataformas não apenas organizam mercados, mas definem as regras de interação, geração e distribuição de valor dentro de seu ecossistema (Srnicek, 2017).

Srnicek classifica as plataformas em cinco tipos principais: plataformas de propaganda, plataformas de nuvem, plataformas industriais, plataformas de produtos e plataformas enxutas, que operam com o mínimo de ativos próprios. Embora essa tipologia tenha sido criticada por sua multidimensionalidade, ela oferece um quadro analítico útil para compreender a diversidade de formas pelas quais o modelo plataformizado se expande em diferentes setores da economia.

O que distingue fundamentalmente o capitalismo de plataforma das formas anteriores de capitalismo é a centralidade dos dados como matéria-prima a ser extraída, processada e monetizada. As plataformas não vendem apenas serviços; elas capturam, armazenam e analisam quantidades massivas de informações sobre o comportamento, as preferências e as interações de seus usuários. Esses dados, uma vez processados, permitem aperfeiçoar algoritmos, personalizar ofertas, prever comportamentos e, sobretudo, gerar valor. Da perspectiva da produção de dados, as atividades são como terras esperando para serem descobertas. Quem chegar primeiro e as conquistar terá acesso a seus recursos, neste caso, suas riquezas de dados (Srnicek, 2017).

O conceito de dataficação, a conversão de aspectos da vida cotidiana em dados quantificáveis e analisáveis, constitui um dos pilares da plataformização. Em sua análise do que denomina capitalismo de vigilância, demonstra-se como a extração e o processamento de dados comportamentais se tornaram o motor de um novo regime de acumulação. Diferentemente do capitalismo industrial, que extraía valor da produção de mercadorias, o capitalismo de vigilância extrai valor da produção de dados comportamentais, e o faz, frequentemente, sem o consentimento efetivo daqueles cujos dados são capturados (Zuboff, 2019).

A dataficação não se reduz à conversão técnica de ações em dados. Ela constitui um processo de apropriação da experiência humana como matéria-prima para a produção de valor, operando por meio da extração contínua e dissimulada de dados comportamentais que transformam em informação mensurável aspectos da vida antes não quantificáveis, como hábitos, deslocamentos, interações e preferências. Esse processo de extração de excedente comportamental não se limita a descrever a realidade; ele a reorganiza, na medida em que os dados capturados permitem a produção de predições sobre o comportamento futuro dos sujeitos, que são então comercializadas em mercados de modificação comportamental. A dataficação

institui, assim, uma nova relação de poder: aqueles que detêm os meios de extração e análise dos dados passam a ter um ponto de vista divino sobre a sociedade, enquanto os sujeitos de onde os dados são extraídos são rebaixados à condição de fontes de matéria-prima, observados, estudados e, em última instância, experimentados (Zuboff, 2019). No contexto educacional, a dataficação converte a atividade pedagógica em fluxos de informação que alimentam sistemas de Business Intelligence, orientam decisões gerenciais e definem o que conta como trabalho docente, invisibilizando dimensões qualitativas da prática, como a construção de vínculos e a mediação de conflitos, que não podem ser capturadas pelos sistemas de monitoramento.

No contexto educacional, a dataficação implica a conversão de dimensões cada vez mais amplas da atividade pedagógica em informação mensurável. Frequência, notas, tarefas realizadas, tempo de permanência na plataforma, interações registradas, padrões de erro e acerto, tudo é convertido em dados que alimentam sistemas de Business Intelligence, geram relatórios, orientam decisões gerenciais e, no limite, definem o que conta e o que não conta como trabalho docente. Essa dinâmica não se restringe a descrever a realidade, mas passa a organizá-la, uma vez que as práticas são progressivamente ajustadas para responder aos critérios que os sistemas de monitoramento estabelecem (Zuboff, 2019).

O uso intensivo de plataformas digitais no trabalho docente, no entanto, não se limita a reconfigurar a atividade pedagógica; ele produz efeitos diretos sobre a saúde física e psíquica dos professores, estabelecendo um nexo causal que a literatura especializada vem documentando. Pesquisas recentes têm demonstrado que o tempo prolongado em frente a telas, a exigência de disponibilidade permanente e a multiplicação de demandas mediadas por dispositivos digitais constituem fatores de risco para o adoecimento docente (Machado et al., 2026; Ribas et al., 2025). O uso de tecnologias digitais no contexto do trabalho remoto e, posteriormente, no ensino presencial mediado por plataformas, esteve associado a problemas de visão, dores na coluna, tendinites, distúrbios do sono, ansiedade e depressão (Lara et al., 2023).

A exposição contínua a telas por longas jornadas, muitas vezes superiores a doze horas diárias, produz problemas oculares, como ressecamento e aumento do grau, além de lesões por esforços repetitivos, como tendinites e epicondilites, que têm sido relatadas por professores como diretamente derivadas do uso constante de notebooks e celulares (Lara et al., 2023). Problemas de coluna, especialmente na região cervical, também foram associados ao uso ostensivo de computadores em posições inadequadas, exigindo licenças médicas e tratamentos

prolongados (Lara et al., 2023). Esses adoecimentos físicos, no entanto, não ocorrem isoladamente; eles se articulam a um quadro mais amplo de sofrimento psíquico.

O nexo causal entre trabalho docente mediado por plataformas e adoecimento psíquico tem sido estabelecido por diferentes estudos (Machado et al., 2026; Matos, 2023). A plataformização, longe de representar apenas inovação tecnológica, converteu-se em instrumento de controle e vigilância, reforçando a intensificação do trabalho e agravando o adoecimento psíquico dos professores (Machado et al., 2026). O sofrimento docente, nesse contexto, não decorre de falhas individuais, mas expressa contradições estruturais do capitalismo neoliberal, que fragilizam os coletivos profissionais e transformam a docência em atividade cada vez mais expropriada de sua dimensão criadora (Machado et al., 2026).

Os mecanismos que estabelecem esse nexo causal são múltiplos e articulados. Primeiro, a exigência de disponibilidade permanente, mediada por grupos de WhatsApp, notificações e plataformas, dissolve as fronteiras entre tempo de trabalho e tempo de descanso, impedindo a recuperação física e psíquica necessária (Antunes, 2018). Segundo, a multiplicação de demandas burocráticas, como registros em plataformas, preenchimento de relatórios e monitoramento de indicadores, amplia a carga de trabalho para além da jornada formal, sem que haja compensação ou reconhecimento (Machado et al., 2026). Terceiro, a vigilância contínua exercida pelos sistemas de Business Intelligence e pelos dispositivos de controle institucional produz um estado de alerta permanente, que se manifesta em insônia, ansiedade e esgotamento emocional (Han, 2017).

A insônia, em particular, tem sido apontada como uma das manifestações mais frequentes do adoecimento docente na era digital. O uso de dispositivos eletrônicos próximo ao horário de dormir, a exposição à luz azul das telas e a permanência em estado de alerta devido a demandas que chegam fora do expediente contribuem para a precarização do sono (Lara et al., 2023). Docentes relatam que o contexto do trabalho remoto e o uso abusivo de tecnologias os levaram a desenvolver insônia, com consequente uso de medicamentos controlados e dificuldades para o desempenho das atividades cotidianas (Lara et al., 2023).

O estabelecimento do nexo causal entre plataformização e adoecimento, portanto, não se reduz à identificação de sintomas isolados. Ele exige a compreensão de que as plataformas digitais operam como dispositivos de intensificação do trabalho, que capturam a subjetividade do professor, ampliam sua jornada invisível e produzem um desgaste que se manifesta tanto no corpo físico quanto na saúde mental (Machado et al., 2026). A literatura tem apontado que a

exposição a esses fatores de risco ocupacionais, a longo prazo, tende a potencializar patologias existentes ou a desencadear novas (Matos, 2023). A sobrecarga de trabalho, a falta de autonomia, a pressão por resultados e a vigilância constante configuram um ambiente laboral que, em sua própria estrutura, produz adoecimento (Machado et al., 2026).

A lógica de dados, nesse sentido, não é neutra nem meramente técnica. Ela institui um regime de verdade no qual a validade do trabalho está associada à sua capacidade de gerar métricas. Aquilo que não é transformado em dado tende a perder relevância institucional, tornando-se invisível para a gestão. Dimensões qualitativas do trabalho docente, a construção de vínculos, a mediação de conflitos, o acolhimento de alunos em situação de vulnerabilidade, são sistematicamente desconsideradas, pois não podem ser capturadas, registradas e comparadas pelos sistemas digitais.

A plataformização na rede estadual paulista não se limita às ferramentas digitais voltadas ao ensino, mas se desdobra em um ecossistema de plataformas de vigilância e controle que reconfiguram profundamente a experiência do trabalho docente. No âmbito do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Médio, os professores são obrigados a operar, simultaneamente, plataformas de aprendizagem, como o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) e o Tarefa SP, e plataformas de gestão da presença e do desempenho, como o Diário de Classe Digital, os painéis de Business Intelligence (BI) e o sistema Servidor Presente . Esta última, instituída pela Resolução SEDUC nº 70, de 1º de julho de 2026, representa a mais recente e expressiva manifestação dessa lógica de controle, ao tornar obrigatório o registro eletrônico de frequência por meio de geolocalização, sob pena de marcação automática de falta e consequente impacto na remuneração (SÃO PAULO, 2026).

A obrigatoriedade do uso dessas plataformas, contudo, não se restringe à sua função declarada. O que está em jogo é a imposição de um regime de vigilância que captura o tempo, o corpo e a subjetividade do professor para além da atividade pedagógica propriamente dita. O sistema Servidor Presente, ao exigir que o registro seja feito dentro do perímetro escolar e validado por geolocalização, e ao condicionar a validação do superior imediato para registros realizados fora desse perímetro, institui um mecanismo de desconfiança estrutural que trata o professor como um sujeito potencialmente faltoso até que prove o contrário (SÃO PAULO, 2026). Essa lógica, que já se manifestava nas exigências de alimentação contínua dos diários de classe e na exposição pública dos indicadores de desempenho nos painéis de BI, é agora

aprofundada pela padronização e automatização do controle de frequência, transformando a atividade docente em um fluxo de dados a ser monitorado em tempo real.

A dupla obrigatoriedade de alimentar as plataformas de ensino e de estar constantemente disponível para os sistemas de vigilância estabelece o nexo causal entre o uso das telas e o adoecimento docente. O tempo gasto com registros burocráticos, a exposição permanente a indicadores de desempenho que individualizam a culpa pelo fracasso e o medo de sanções automáticas ou perda de bônus produzem um ambiente de pressão constante, que se manifesta em exaustão, ansiedade e perda de sentido no trabalho. A Resolução SEDUC nº 70/2026, ao institucionalizar a geolocalização como critério de validação da presença, não apenas amplia o controle sobre o corpo do professor, mas também desqualifica o trabalho realizado fora dos muros da escola, como o planejamento e a correção de atividades, que frequentemente são feitos em casa devido à precariedade da infraestrutura escolar (SÃO PAULO, 2026). O professor, assim, é levado a trabalhar para provar que trabalha, e não para ensinar, em um ciclo de esvaziamento do sentido da docência que é, em sua estrutura, produtor de sofrimento.

A análise sobre a sociedade plataforma oferece uma compreensão abrangente de como as plataformas penetraram o coração das sociedades, perturbando mercados e relações de trabalho, transformando práticas sociais e cívicas e afetando processos democráticos. A contribuição central desses autores é a compreensão de que as plataformas não são meras ferramentas ou aplicativos, mas infraestruturas que reorganizam setores inteiros da atividade humana (Van Dijck, Poell e De Waal, 2018).

A distinção entre ferramenta e infraestrutura é decisiva. Uma ferramenta é um instrumento à disposição do usuário, que decide quando e como utilizá-la. Uma infraestrutura, ao contrário, é a base sobre a qual as atividades se desenvolvem: ela condiciona, orienta e limita as possibilidades de ação. A energia elétrica, o sistema viário e a internet são exemplos de infraestruturas: não decidimos livremente se as utilizamos ou não, pois as atividades cotidianas estão organizadas em torno delas. Ao se converterem em infraestruturas, as plataformas digitais deixam de ser um recurso opcional e passam a ser uma condição necessária para a realização do trabalho.

No caso da educação pública paulista, essa distinção é particularmente visível. O professor não decide se utiliza ou não o Centro de Mídias de São Paulo, a Secretaria Escolar Digital ou o Diário de Classe eletrônico. Essas plataformas são a base sobre a qual o trabalho é organizado, registrado e avaliado. Não utilizá-las não é uma escolha, mas uma infração passível

de sanção: a falta é marcada automaticamente, o pagamento é impactado, a avaliação de desempenho é prejudicada. A plataforma, nesse sentido, não é uma ferramenta a serviço do professor, mas uma infraestrutura que condiciona e regula sua atividade.

Van Dijck, Poell e De Waal analisam como as plataformas operam em diferentes setores, como jornalismo, transporte urbano, saúde e educação, e demonstram que, em cada um deles, a plataformização implica tensões entre valores públicos e interesses privados, entre a lógica da eficiência e a lógica dos direitos. No setor educacional, especificamente, os autores alertam para os riscos de que a plataformização subordine a formação humana a critérios mercadológicos, padronize práticas pedagógicas e concentre poder em poucas empresas de tecnologia que controlam as infraestruturas digitais das quais a escola se torna dependente (Van Dijck, Poell e De Waal, 2018).

A articulação entre os conceitos de capitalismo de plataforma, *dataficação* e infraestrutura permite identificar os mecanismos específicos pelos quais a plataformização reconfigura o trabalho docente. Quatro desses mecanismos merecem destaque.

A padronização curricular e pedagógica. As plataformas educacionais oferecem materiais didáticos pré-formatados, slides padronizados e sequências de atividades previamente estruturadas. Essa oferta, apresentada como recurso de apoio ao professor, opera na prática como indutora de homogeneização: o que é disponibilizado pela plataforma torna-se o currículo efetivamente ensinado, reduzindo a margem de decisão pedagógica do docente. A padronização facilita a coleta e a comparação de dados, mas empobrece a diversidade de abordagens e dificulta a adaptação às particularidades de cada contexto escolar.

O monitoramento contínuo da atividade docente. As plataformas permitem o registro detalhado e em tempo real de múltiplas dimensões do trabalho: frequência, cumprimento de conteúdos, realização de tarefas, prazos de lançamento, taxas de conclusão dos estudantes. Esse monitoramento, automatizado e permanente, difere das formas tradicionais de supervisão pedagógica. Não se trata mais de um controle episódico, exercido por um supervisor presente fisicamente, mas de uma vigilância contínua e difusa, mediada por dispositivos tecnológicos que operam independentemente da presença de um agente controlador. O professor passa a atuar em um ambiente no qual cada ação é potencialmente registrada, analisada e comparada.

A produção de dados e individualização da responsabilidade. Cada registro realizado pelo professor, como frequência, notas, tarefas e interações, converte-se em dado que alimenta

sistemas de Business Intelligence. Esses sistemas geram relatórios, gráficos e rankings que individualizam o desempenho, permitindo identificar e comparar cada professor, cada turma, cada escola. Problemas estruturais, como a migração sazonal dos alunos, a vulnerabilidade social das famílias, a falta de infraestrutura, são obscurecidos em favor de uma explicação centrada no desempenho individual. A responsabilização recai sobre o professor, que internaliza as metas e se percebe como único responsável pelos resultados.

A diluição das fronteiras entre trabalho e vida pessoal. A conexão permanente às plataformas, viabilizada por aplicativos de mensagens, sistemas de notificação e acesso remoto aos registros, dissolve as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso. O professor passa a operar em regime de disponibilidade contínua, no qual demandas institucionais chegam fora do horário escolar, prazos precisam ser cumpridos independentemente da jornada formal e a atualização constante dos dados se torna parte da rotina. Essa dinâmica, característica do novo proletariado de serviços na era digital, reforça a autoexploração e contribui para o desgaste físico e psíquico (Antunes, 2018).

A plataformização produz uma redefinição profunda dos critérios de reconhecimento do trabalho docente. O que é valorizado institucionalmente passa a ser aquilo que as plataformas podem registrar, medir e comparar: notas, frequência, cumprimento de metas, taxas de conclusão de tarefas. Dimensões qualitativas da prática pedagógica, como a escuta atenta, a mediação sensível de conflitos, o acolhimento de alunos em situação de sofrimento, a adaptação criativa às necessidades de cada turma, tornam-se invisíveis para um sistema que só reconhece o que pode ser quantificado.

As plataformas tendem a privilegiar métricas de eficiência e desempenho em detrimento de valores como equidade, inclusão e formação integral. O que não é mensurável deixa de ser valorizado e, no limite, deixa de ser reconhecido como trabalho (Van Dijck, Poell e De Waal, 2018).

Essa dissociação, contudo, não é produzida exclusivamente pelos algoritmos. Ela é operacionalizada por uma mediação híbrida, na qual agentes humanos e sistemas digitais atuam de forma articulada. As plataformas não eliminam os mediadores humanos; elas os reconfiguram, transformando-os em operadores de uma infraestrutura cuja lógica eles não controlam. Os dados que alimentam os painéis de Business Intelligence são produzidos por professores que registram frequência, lançam notas e preenchem relatórios. Os alertas que orientam as decisões da gestão são interpretados por coordenadores que cobram metas e

diretores que ajustam o planejamento escolar. A plataforma, nesse sentido, não age sozinha; ela depende da ação humana para funcionar, mas ao mesmo tempo condiciona e limita as possibilidades dessa ação.

O aspecto mais específico dessa mediação híbrida é a substituição e a desautorização da mediação humana pelo julgamento algorítmico. Quando um sistema corrige a avaliação de uma coordenadora com a mensagem "Generosa demais. Recomenda-se registrar oportunidades de melhoria", não se trata de uma opinião de um supervisor, mas de um julgamento automatizado que prevalece sobre a percepção de quem efetivamente acompanhou o trabalho (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018). O saber experiencial do avaliador, sua intuição pedagógica, seu olhar clínico para a dinâmica da turma, tudo isso é tratado como ruído pelo sistema. O que importa é o dado padronizado que cabe nos menus suspensos do formulário, nos campos a serem preenchidos, nas metas a serem reportadas.

Essa reconfiguração das posições dos agentes escolares produz um efeito específico: a vigilância difusa, na qual cada sujeito, coordenador, diretor, professor, torna-se, ao mesmo tempo, fiscal e fiscalizado. A plataforma não elimina a hierarquia escolar, mas a reorganiza em torno de indicadores e métricas que todos devem alimentar e aos quais todos devem responder. O coordenador que cobra os professores está, ele próprio, sendo monitorado pelo sistema. A diretora que pressiona por resultados está, ela própria, submetida às metas que a Secretaria estabelece. E o professor, ao internalizar essa lógica, torna-se fiscal de si mesmo, antecipando o olhar do algoritmo e ajustando sua conduta em função dessa antecipação (Zuboff, 2019).

Compreender essa articulação entre mediação humana e algorítmica, e a reconfiguração das identidades e posições dos agentes escolares que ela produz, é o objetivo da investigação etnográfica do Capítulo II. Será no cotidiano da escola que se poderá observar como coordenadores, diretores e professores, cada qual a partir de sua posição contraditória, operam as plataformas, interpretam seus dados e, em alguma medida, resistem à lógica que os atravessa. É nessa tensão entre a maquinaria da alienação e a potência das resistências fragmentadas que se joga o destino do trabalho docente na era da plataformização.

CAPÍTULO II – O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E O COTIDIANO DOCENTE: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A REALIDADE

2.1 Percurso metodológico: etnografia e observação participante

A presente pesquisa inscreve-se no campo dos estudos qualitativos em educação e adota a etnografia como abordagem metodológica central. A prática etnográfica não se reduz a um conjunto de técnicas, mas constitui um modo particular de estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mapear campos e manter um diário de campo. É precisamente essa dimensão relacional e interpretativa que orientou a construção do material empírico apresentado neste capítulo (Geertz, 2008).

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado. O adoecimento docente na era digital não se reduz a dados quantitativos ou indicadores mensuráveis, ainda que estes sejam relevantes para a contextualização do fenômeno. Trata-se de uma realidade complexa que exige a imersão no cotidiano escolar, a escuta atenta das narrativas docentes e a observação das práticas, dos silêncios e das tensões que atravessam a experiência de ser professor na contemporaneidade (Minayo; Sanches, 1993).

A técnica etnográfica foi operacionalizada por meio da observação participante, que se estendeu ao longo do período compreendido entre 2024 e 2026. A inserção no campo deu-se a partir de um duplo lugar: o de pesquisadora e o de professora de Sociologia e História da própria unidade escolar. Essa condição fronteiriça, entre o estranhamento necessário ao olhar etnográfico e o envolvimento próprio do fazer docente, constituiu um desafio metodológico significativo, mas também uma oportunidade ímpar de acesso às dimensões mais sutis do cotidiano escolar.

O pesquisador que participa da realidade que investiga precisa exercitar constantemente o estranhamento, suspendendo as certezas para deixar-se afetar pelo ponto de vista dos sujeitos. No caso desta pesquisa, a dupla posição exigiu um exercício rigoroso de reflexividade: foi necessário explicitar permanentemente o lugar de onde se observa, problematizar os efeitos da inserção no campo sobre a produção dos dados e adotar procedimentos sistemáticos para evitar a naturalização do olhar (Da Matta, 1978).

A experiência direta com o trabalho investigado, longe de comprometer a análise, constituiu elemento central para a compreensão das condições concretas de realização da atividade. A possibilidade de acompanhar o cotidiano escolar de forma contínua e prolongada permitiu captar não apenas os eventos excepcionais, mas também as rotinas, as repetições e os fenômenos que, por sua aparente banalidade, tendem a escapar a observadores externos. O cansaço que se acumula ao longo dos meses, a vigilância que se naturaliza, o sofrimento que

deixa de ser nomeado, tudo isso só se torna acessível quando o pesquisador compartilha, ao menos em parte, as condições de existência dos sujeitos investigados (Bourdieu, 2003).

A unidade escolar investigada apresenta uma organização complexa, contemplando diferentes modalidades e turnos de funcionamento. No modelo de Programa de Ensino Integral (PEI), a escola opera em dois turnos: o primeiro, das 7h às 16h, e o segundo, das 12h15 às 21h15. Além disso, há a oferta de ensino regular no período noturno, com funcionamento até às 23h. Essa configuração amplia as exigências organizacionais e pedagógicas, impactando diretamente as condições de trabalho docente e intensificando a dinâmica escolar.

A escola está inserida em uma rede caracterizada pela forte presença de políticas de gestão por resultados e pelo uso intensivo de plataformas digitais. Esse contexto possibilita observar, em escala concreta, a articulação entre políticas públicas, gestão educacional e trabalho docente, especialmente no que se refere à intensificação do trabalho e à mediação tecnológica.

A pesquisa contou com a participação de 39 professores da unidade escolar, assim distribuídos: 23 docentes no primeiro período do turno integral e 16 docentes no segundo período do mesmo turno. Essa distribuição reflete a organização do Programa de Ensino Integral na escola, que opera com dois grupos de professores no regime de Dedicação Plena e Integral. A escolha dos sujeitos não se orientou por critérios de representatividade estatística, mas pela relevância de suas experiências no interior do contexto investigado, privilegiando a compreensão aprofundada do fenômeno.

Os instrumentos de produção de dados foram construídos de modo a captar tanto os eventos observáveis quanto as experiências subjetivas narradas pelos sujeitos. Foram utilizados: diário de campo, conversas informais, análise de documentos institucionais, registros de grupos de mensagens institucionais e registros fotográficos.

O diário de campo constituiu o principal dispositivo de registro, reunindo descrições detalhadas das situações observadas, como aulas, reuniões pedagógicas, intervalos e interações informais, bem como reflexões analíticas da pesquisadora. O diário de campo permitiu documentar não apenas os acontecimentos, mas também as percepções, as dúvidas e os estranhamentos que emergiam ao longo da investigação. A escrita do diário seguiu a orientação de que a descrição etnográfica deve ser densa, isto é, capaz de captar as camadas de significado

que se sobrepõem em cada situação observada, distinguindo o que é mero comportamento do que é ação dotada de sentido (Geertz, 2008).

As conversas informais ocorreram em corredores, na sala dos professores, nos momentos de café e nos deslocamentos entre uma aula e outra. Essas conversas permitiram acessar narrativas e interpretações dos docentes sobre suas próprias práticas. Diferentemente das entrevistas formais, as conversas informais captam o discurso em seu estado nascente, menos elaborado, mais próximo da experiência imediata. São falas fragmentadas, ditas em tom baixo, atravessadas por cansaço e ironia, que dificilmente encontrariam espaço em um roteiro estruturado de perguntas, mas que condensam percepções profundas sobre o trabalho vivido.

A análise de documentos institucionais, como comunicados internos, resoluções, orientações da Secretaria da Educação, diretrizes do Programa Ensino Integral e circulares da Diretoria de Ensino, foi realizada com o objetivo de identificar as normativas que estruturam o trabalho e as formas de controle que incidem sobre ele. A análise documental permitiu confrontar a prescrição institucional com a experiência concreta dos docentes, evidenciando a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, distância que, como demonstrado no Capítulo I, constitui um dos principais vetores do sofrimento no trabalho (Dejours, 1992).

Foram coletadas e analisadas mensagens trocadas em grupos de WhatsApp da escola, que revelam a temporalidade e a extensão do trabalho para além dos muros da instituição. Esses registros evidenciam como as demandas institucionais invadem o tempo de descanso, como os prazos são comunicados fora do horário escolar e como a vigilância se exerce por meio de lembretes, cobranças e alertas que mantêm o professor em estado de atenção contínua.

Foram produzidos registros fotográficos do ambiente escolar, como salas de aula, sala dos professores, pátio, refeitório, telas de projeção com gráficos de desempenho, que auxiliam na composição da materialidade do cotidiano investigado. Essas imagens não são meras ilustrações, mas documentos visuais que registram as condições concretas em que o trabalho se realiza.

A produção dos dados ocorreu no período de 2024 a 2026, possibilitando uma observação prolongada das transformações e permanências nas condições de trabalho docente. Esse recorte temporal, que ultrapassa o calendário letivo de um ano completo, permitiu acompanhar não apenas as rotinas regulares da escola, mas também eventos sazonais significativos: o início e o fim do ano letivo, os períodos de colheita da laranja, que afetam

diretamente a composição das turmas, as reuniões pedagógicas de fechamento de bimestre, os conselhos de classe e as formações obrigatórias oferecidas pela Secretaria da Educação.

A rotina de reuniões no Programa Ensino Integral é estruturada em dois dispositivos principais. O ATPCG, Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral, ocorre semanalmente às segundas-feiras, com duração de duas horas e meia, e reúne todos os professores da unidade escolar para discussões sobre planejamento, formação continuada, análise de indicadores e orientações gerais da gestão. O ATPCA, Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área, ocorre semanalmente às quintas-feiras, com a mesma duração, e organiza os professores por áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, para planejamento específico, correção de atividades e elaboração de materiais.

Foram acompanhadas, ao longo da pesquisa, aproximadamente 36 reuniões de ATPCG, 36 reuniões de ATPCA, 8 conselhos de classe bimestrais, 2 reuniões de planejamento de início de ano e 2 semanas de replanejamento pós-férias. Além dessas reuniões formais, foram registradas inúmeras conversas informais nos corredores, na sala dos professores e nos momentos de intervalo.

A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que regem a investigação com seres humanos. Foram adotados os seguintes procedimentos: apresentação dos objetivos da pesquisa a todos os participantes, em reunião coletiva realizada em março de 2024; obtenção do consentimento livre e esclarecido de cada professor participante, registrado em termo próprio; anonimização rigorosa de todos os sujeitos, que são identificados no texto apenas por suas funções, como professora, coordenador, diretora, ou, quando necessário, por designações genéricas que impossibilitam a identificação individual; supressão ou alteração de quaisquer detalhes que possam remeter a pessoas específicas, como sotaques, expressões idiomáticas ou referências a eventos localizáveis no tempo de forma excessivamente precisa; omissão de relatos cuja divulgação pudesse gerar constrangimento ou prejuízo aos participantes, a critério da pesquisadora em diálogo com os sujeitos envolvidos; omissão do nome do município e de qualquer informação que permita identificar a unidade escolar. A diretora da unidade escolar foi informada sobre a pesquisa e autorizou sua realização no âmbito da escola.

A análise dos dados foi orientada por uma perspectiva interpretativa, buscando identificar recorrências, padrões e contradições presentes no material empírico. Esse processo dialoga com a tradição da psicodinâmica do trabalho, que compreende o sofrimento como

resultado do descompasso entre o trabalho prescrito e o trabalho real. No contexto investigado, essa abordagem permitiu evidenciar como as exigências institucionais, muitas vezes desvinculadas da realidade da sala de aula, produzem desgaste e adoecimento (Dejours, 1992; Dejours, 2015).

A análise interpretativa não busca leis gerais ou relações causais lineares, mas a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem a suas práticas. Interpretar, nessa perspectiva, não é decifrar um código oculto, mas construir uma leitura plausível, coerente e fundamentada do material empírico, capaz de articular as dimensões micro e macro, a experiência singular e as estruturas que a condicionam (Geertz, 2008).

A opção por registrar os fragmentos do cotidiano em formato de diário datado, com falas diretas e observações sobre o corpo, inspira-se na experiência etnográfica de Simone Weil em *A condição operária* , que serviu como referência estilística e metodológica para a construção das cenas apresentadas na seção 2.10 deste capítulo. Weil registrava o trabalho fabril a partir de sua própria inserção como operária, captando não apenas as condições objetivas, mas também a experiência subjetiva do desgaste, da repetição e da perda de sentido, dimensões que esta pesquisa busca captar no trabalho docente contemporâneo (Weil, 1979).

Cabe destacar, finalmente, que esta pesquisa não tem como objetivo a generalização dos resultados, mas a compreensão aprofundada de um contexto específico. Ao analisar o cotidiano de uma escola do interior paulista vinculada ao Programa Ensino Integral, busca-se evidenciar processos que, embora situados, expressam tendências mais amplas relacionadas à reorganização do trabalho docente, à intensificação das exigências e à incorporação de lógicas gerenciais na educação (Geertz, 2008; Dejours, 1992).

2.2 O território e a escola: migração sazonal e acolhimento

A compreensão do adoecimento docente, nesta pesquisa, não pode ser dissociada do território em que a escola se insere. O trabalho que se realiza nas salas de aula, nos corredores e nos intervalos está profundamente enraizado em um contexto social, econômico e geográfico específico, marcado por desigualdades estruturais, fluxos migratórios intensos e uma crise agrícola que ameaça a própria existência da comunidade. Ignorar esse chão seria repetir o gesto das plataformas digitais e dos indicadores de desempenho, que apagam as condições concretas em que o ensino acontece.

Suas ruas são calmas, o movimento de veículos é escasso, o comércio se resume ao essencial. O ritmo da vida é outro, mais lento, mais silencioso. Mas essa calma aparente esconde uma realidade social complexa, atravessada por desigualdades, ausência de políticas públicas consistentes e, sobretudo, por um fluxo migratório sazonal que molda a vida da cidade e, de modo ainda mais intenso, a vida da escola.

A região está inserida no chamado cinturão citrícola paulista, que concentra aproximadamente 77 por cento da produção nacional de laranja e responde por parcela expressiva das exportações brasileiras de suco concentrado. Extensos pomares se estendem por dezenas de quilômetros, alimentando uma cadeia produtiva que articula desde pequenos produtores familiares até grandes conglomerados internacionais. No entanto, a riqueza gerada pela citricultura convive com condições de trabalho extremamente precárias. Estudos realizados na região central do Estado de São Paulo indicam que o salário médio de um colhedor de laranjas é de um a dois salários mínimos. Trata-se de uma atividade fisicamente extenuante: o trabalhador sai de casa por volta das cinco e meia da manhã e retorna às quatro e meia da tarde, trabalha sob sol e chuva, enfrenta problemas ocupacionais significativos e está submetido a vínculos de alta rotatividade (Maciel, 2012).

A colheita da laranja, que se concentra entre os meses de maio e setembro, demanda um contingente expressivo de mão de obra temporária. Nessa janela do ano, a cidade se transforma. Chegam famílias inteiras, oriundas sobretudo do Piauí, do Maranhão, da Bahia e de outros estados do Nordeste brasileiro, em busca de trabalho nos laranjais. Homens, mulheres e crianças percorrem milhares de quilômetros em caminhonetes velhas, ônibus precários ou mesmo em caronas ao longo das rodovias. Chegam com pouca bagagem, muitas vezes apenas com o necessário para sobreviver até o próximo pagamento. Instalam-se em casas alugadas de forma improvisada, em cômodos superlotados, em condições de moradia que beiram a insalubridade.

O impacto desse fluxo migratório sobre a escola é direto e profundo. Em média, a unidade escolar investigada matriculou setenta alunos migrantes por ano letivo nos últimos três anos, número que representa aproximadamente 15 por cento do total de matrículas do turno integral. A rotatividade desses alunos acompanha o ciclo da colheita: a maioria chega entre abril e maio e permanece até setembro ou outubro, quando as famílias retornam ao Nordeste ou seguem para outras regiões em busca de novas frentes de trabalho.

Fora da safra, muitos desses alunos simplesmente desaparecem. As carteiras que estavam ocupadas ficam vazias. Os nomes que constavam nas chamadas somem do sistema. A

escola, então, se esvazia. Começa um novo ciclo de espera, até a próxima colheita, quando novos rostos aparecerão, com novas histórias, novos sotaques, novas dores. A cada ano, o ciclo se repete, desafiando qualquer tentativa de continuidade pedagógica e qualquer indicador que pretenda medir a qualidade do ensino por meio de resultados padronizados.

Nos últimos anos, essa dinâmica migratória, já marcada pela precariedade, vem sendo profundamente alterada pelo avanço do Greening, também conhecido como Huanglongbing (HLB), considerado atualmente a doença mais destrutiva da citricultura mundial. Transmitida por um inseto vetor, o psilídeo *Diaphorina citri*, a doença é causada por uma bactéria do gênero *Candidatus Liberibacter* que compromete drasticamente a produtividade das plantas. A árvore infectada não tem cura: os frutos são abortados ainda jovens, a produção despenca e a planta se torna uma fonte de contaminação para o restante do pomar (Souza et al., 2011; Freitas Ástua et al., 2008; Oliveira et al., 2012).

O impacto econômico do Greening é devastador. Em algumas regiões do interior paulista, a produção chegou a recuar 60 por cento. O número de fazendas produtoras de laranja no cinturão citrícola caiu de 23 mil em 1995 para cerca de 5 mil em 2024. A doença tem provocado um movimento que especialistas denominam diáspora da laranja paulista: grandes produtores estão migrando seus pomares para outros estados, como Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Paraná, em busca de regiões ainda livres da praga ou com menor incidência. Pequenos produtores, que não têm condições de arcar com os custos dessa migração, simplesmente abandonam a atividade. Os laranjais são erradicados. As fazendas fecham. O trabalho, que já era precário, torna-se escasso.

Na região onde se situa a escola investigada, os efeitos da doença tornaram-se visíveis nos últimos anos. Grandes produtores abandonaram áreas inteiras de cultivo. Pequenos produtores viram seus pomares definharem sem perspectiva de recuperação. As fazendas que antes empregavam dezenas de trabalhadores na colheita reduziram drasticamente suas operações. Algumas fecharam completamente. As famílias que durante anos migravam para a cidade na época da safra começaram a não voltar mais, não porque não quisessem, mas porque não havia mais o que fazer. Os laranjais estavam doentes. A colheita encolheu. Os dias de trabalho diminuíram. O dinheiro, que nunca foi abundante, tornou-se ainda mais raro.

Para a escola, essa crise significa uma incerteza adicional. Se antes a chegada dos alunos migrantes era certa a cada safra, agora paira a dúvida: haverá próxima colheita? As famílias terão para onde voltar? As carteiras que se esvaziam em outubro serão preenchidas novamente

em maio? Essa incerteza, que escapa completamente aos indicadores de desempenho e às metas institucionais, é parte constitutiva do cotidiano docente na escola investigada.

O que sustenta essa escola, no entanto, não é apenas a obrigação institucional de cumprir o calendário letivo. Há algo mais. Há um trabalho silencioso de acolhimento que se repete todos os dias, a cada novo aluno, a cada nova família, mesmo sabendo que podem partir amanhã.

A escola tornou-se, para as famílias migrantes, um dos poucos pontos de estabilidade institucional em um contexto de trabalho precário, deslocamentos constantes, ausência de políticas públicas de proteção social e, agora, o desmoronamento silencioso da própria atividade econômica que as trazia. É ali que as crianças encontram uma refeição quente. É ali que os pais buscam orientação sobre documentos, vacinação, matrícula. A escola acolhe porque, se não acolhesse, ninguém mais o faria.

Essa vocação acolhedora não nasceu do acaso. Ela foi construída ao longo de anos por uma gestão escolar comprometida com o território e com as pessoas que nele vivem. Diferentemente de outras escolas da rede estadual, nas quais a lógica gerencial e a pressão por resultados muitas vezes se sobrepõem a qualquer consideração sobre as condições concretas da comunidade, a unidade investigada desenvolveu estratégias de mediação que amenizam, ainda que não anulem, os efeitos mais perversos das políticas centralizadas. As faltas de alunos migrantes são justificadas de forma mais flexível. As adaptações curriculares são feitas com maior sensibilidade. A escola, nesse sentido, resiste. Resiste à padronização, resiste à indiferença, resiste à lógica que trata todos os alunos como se fossem iguais quando as condições de vida são radicalmente desiguais.

A unidade escolar é dirigida por uma diretora que ocupa uma posição central na mediação entre as políticas impostas pela Secretaria da Educação e a realidade do território. Sua atuação, ao longo dos anos, construiu uma escola reconhecida pelo acolhimento às famílias migrantes. É ela quem negocia com a assistência social, quem justifica as faltas dos alunos que chegam e partem a qualquer momento, quem tenta, na medida do possível, proteger os professores das exigências mais descoladas da realidade local.

No ano letivo de 2025, a escola contava com três vice-diretoras. Em 2026, no entanto, esse quadro reduziu-se drasticamente: a escola passou a ter apenas uma vice-diretora, o que concentrou sobre uma única pessoa as tarefas que antes eram divididas entre três profissionais. A redução não foi anunciada como corte, mas como reorganização administrativa. O efeito

prático, no cotidiano da escola, foi um aumento da sobrecarga sobre a gestão e uma ampliação das demandas que recaíram sobre a diretora e a coordenadora.

A coordenação pedagógica é exercida por um coordenador e uma coordenadora. São eles que conduzem as reuniões pedagógicas, analisam os gráficos de desempenho, cobram o cumprimento das metas e orientam os professores sobre o uso das plataformas digitais. Suas posições, no entanto, são profundamente ambíguas. A cobrança que desce da Secretaria da Educação não para neles. Ela os atravessa.

O coordenador move-se em um território minado pelo medo. Apelidado gentilmente de Sr. Burns(dos Simpsons) pelos professores. Ele sabe que seu cargo é uma concessão, não um direito. Sabe que pode cair a qualquer momento, a depender dos resultados da escola, das pressões da Diretoria de Ensino, dos humores de quem está acima. Sabe que, se cair, voltará para a sala de aula, não por escolha, mas porque não há outro lugar para ir. Esse medo, raramente declarado, molda sua atuação. Ele cobra os professores com uma dureza que não é inteiramente sua. É a dureza de quem está sendo pressionado e não pode demonstrar fragilidade. É a dureza de quem precisa mostrar serviço para não ser considerado descartável. A coordenadora, em posição diferente, oscila entre a exigência e a escuta, entre o que o sistema manda fazer e o que seu próprio julgamento lhe diz ser o mínimo necessário para não massacrar ainda mais os docentes.

O trabalho dos professores nessa escola é profundamente impactado pela migração sazonal. Receber, a cada ano, dezenas de alunos que chegam no meio do bimestre, sem documentação escolar completa, sem histórico de aprendizagem e com trajetórias educacionais frequentemente interrompidas, não é uma exceção na rotina docente, é a própria rotina.

Os dados do sistema Business Intelligence (BI) da Secretaria da Educação, acessíveis a todos os professores da rede, escancaram a heterogeneidade silenciada pelos indicadores agregados. No 7°A, turma que concentra matrículas realizadas ao longo do ano letivo, 81,5% dos alunos encontram-se no nível "Abaixo do Básico" em Língua Portuguesa, e 74,1% em Matemática ,com zero estudante proficiente nesta última disciplina. No extremo oposto, o 6°B apresenta apenas 9,7% abaixo do básico em LP e 6,5% em Matemática, com 19,4% de proficientes na leitura e escrita. Entre esses dois universos, o 7°D ,exibe 48% abaixo do básico em LP e 44% em Matemática, números ainda preocupantes, mas distantes do abismo que separa o 7°A das demais turmas. Esses números não devem ser lidos como um atestado de competência ou fracasso individual dos professores que nelas atuam ,algo que o sistema de gestão por

resultados constantemente induz a fazer. Eles revelam, ao contrário, que o ponto de partida é estruturalmente desigual. A professora do 7°A não herdou a mesma sala que o colega do 6°B; herdou uma turma atravessada por ausência de nivelamento, interrupções na trajetória escolar e ausência de políticas públicas de acolhimento. Os dados do BI, produzidos pela própria maquinaria que individualiza o fracasso, fornecem a matéria-prima para desmontá-la: se o desempenho fosse apenas uma questão de esforço docente, não haveria disparidade tão brutal entre turmas do mesmo ano, na mesma escola, submetidas à mesma gestão, às mesmas plataformas, às mesmas metas. A variação não está no professor ,está na turma que lhe coube. E isso, o sistema não mede, não vê e não quer saber.

No entanto, é preciso cuidado para não atribuir o analfabetismo e as defasagens de aprendizagem exclusivamente aos alunos que vêm de fora. Seria um equívoco sugerir que as crianças locais estão todas plenamente alfabetizadas e que o problema chega com os migrantes. Pesquisas nacionais recentes demonstram que as dificuldades de leitura, escrita e matemática são um fenômeno muito mais amplo. O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) de 2024 revelou que 29 por cento da população brasileira entre 15 e 64 anos é considerada analfabeta funcional, índice que se manteve estagnado em relação a 2018. A maior parcela da população, 36 por cento, está no nível elementar, o que significa que compreende textos de extensão média, mas com limitações significativas. Apenas 10 por cento de toda a população brasileira atinge o nível proficiente (Ação Educativa; Conhecimento Social, 2025).

A situação é particularmente preocupante entre os jovens que frequentam ou frequentaram a escola: 17 por cento dos brasileiros que concluíram o ensino médio estão na condição de analfabetismo funcional. Isso significa que a escola, mesmo para os alunos que nela permanecem durante todo o ciclo, não tem conseguido garantir o desenvolvimento de habilidades fundamentais. A pandemia agravou esse quadro: entre os jovens de 15 a 29 anos, o analfabetismo funcional aumentou de 14 por cento em 2018 para 16 por cento em 2024 (Ação Educativa; Conhecimento Social, 2025).

Esses dados nacionais são importantes porque desautorizam qualquer leitura que associe o analfabetismo ou as defasagens de aprendizagem exclusivamente à figura do migrante. O que a migração faz, na verdade, é escancarar e intensificar uma crise já existente. As crianças e adolescentes que chegam de outros estados trazem consigo as marcas de trajetórias escolares interrompidas, mas a precariedade do ensino, a falta de políticas consistentes de alfabetização e os efeitos duradouros da pandemia afetam igualmente os alunos nascidos na região. O

professor dessa escola, portanto, não lida com um problema migratório, mas com uma crise estrutural da educação que se manifesta de forma aguda em sua sala de aula.

É nesse contexto que outra dimensão da crise educacional merece atenção, ainda que de forma cuidadosa: a municipalização do ensino fundamental. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 definiram a educação infantil e o ensino fundamental como responsabilidade prioritária dos municípios (Brasil, 1988; Brasil, 1996). No Estado de São Paulo, esse processo foi intensificado com a implementação do regime de colaboração entre Estado e municípios, que transferiu progressivamente matrículas e recursos para as redes municipais. No entanto, a municipalização, que poderia ter significado maior proximidade entre a gestão e a realidade local, frequentemente resultou em escolas municipais com infraestrutura ainda mais precária, menor acesso a recursos pedagógicos e, em muitos casos, profissionais com salários inferiores e condições de trabalho mais instáveis. Quando esses alunos chegam ao ensino fundamental II ou ao ensino médio sob responsabilidade estadual, as lacunas de aprendizagem são flagrantes.

É preciso cuidado com essa crítica, pois a municipalização não é um fenômeno uniforme: há municípios que conseguiram estruturar redes de qualidade, com investimento em formação docente e infraestrutura. Mas, no caso específico dos pequenos municípios do interior paulista, com arrecadação limitada e dependência de repasses estaduais e federais, a fragilidade das redes municipais frequentemente se traduz em alunos que avançam de série sem as habilidades correspondentes. Quando esses alunos chegam à escola estadual, ou retornam a ela, no caso dos migrantes, o professor se vê diante de um desafio para o qual não foi formado e para o qual não há tempo, recurso ou reconhecimento.

O professor que recebe esses alunos precisa, simultaneamente, alfabetizar quem ainda não lê, ensinar operações matemáticas básicas para quem nunca as aprendeu, cobrir o currículo previsto para a série, registrar tudo nas plataformas digitais, atender às metas de desempenho estabelecidas centralmente e, ainda, acolher emocionalmente crianças que carregam nas costas a dor do desenraizamento, da fome, da violência doméstica, da incerteza radical sobre o futuro. Seu trabalho não cabe em nenhuma planilha, em nenhuma meta, em nenhum indicador de desempenho.

Essa dimensão do trabalho docente, no entanto, é completamente invisível para os sistemas de avaliação oficiais. As plataformas digitais não registram o acolhimento. Os indicadores de desempenho não medem a escuta. O bônus por resultado não recompensa a

paciência de ensinar o alfabeto para uma criança de doze anos que chegou de um estado distante, que nunca frequentou uma escola regularmente, que carrega no corpo as marcas do trabalho infantil nos laranjais.

O que conta, para a gestão educacional, é o que pode ser quantificado. O percentual de acertos nas provas padronizadas. A taxa de conclusão das tarefas nas plataformas. O índice de frequência registrado no Diário de Classe Digital. O trabalho de acolhimento, que é, talvez, a dimensão mais importante do trabalho docente nesse contexto, não gera dado. E o que não gera dado, para o sistema, não existe.

Essa invisibilidade não é um descuido ou uma falha técnica. Ela é constitutiva do modelo de gestão por resultados analisado no Capítulo I. A *dataficação* da atividade pedagógica, ao converter o trabalho em informação mensurável, necessariamente exclui aquilo que não pode ser quantificado. E o que não pode ser quantificado é, frequentemente, o que mais importa: o vínculo que se constrói com o aluno recém-chegado, a palavra de acolhimento no primeiro dia de aula, a adaptação silenciosa do planejamento para atender quem não sabe ler, a paciência infinita de explicar pela décima vez o que os outros já entenderam.

O professor que realiza esse trabalho duplo, ensinar o currículo e, ao mesmo tempo, suprir lacunas de alfabetização, acolher, alimentar, cuidar, não encontra, nos sistemas de avaliação, qualquer reconhecimento. Seu esforço não aparece nos gráficos do BI. Sua dedicação não se traduz em bônus. E, quando os resultados das avaliações padronizadas chegam, sua turma aparece em vermelho, não porque o professor não trabalhou, mas porque o trabalho que ele fez não é compatível com o que o sistema mede.

2.3 O Programa Ensino Integral: princípios e modelo de gestão

O Programa Ensino Integral (PEI) não é a causa única do sofrimento docente, mas atuou como um campo de testes e aplicação de uma lógica gerencial mais ampla, na qual a permanência do professor se torna precária e subordinada a critérios arbitrários. A arquitetura do PEI, com suas vagas alocadas na "nuvem" e a possibilidade de remoção de professores efetivos, estáveis e contratados, cria um ambiente de insegurança que intensifica a vigilância e o adoecimento. Todos dispositivos analisados ao longo desta pesquisa, operam no sentido de transformar o professor em um trabalhador descartável, cuja permanência no programa não é um direito, mas uma concessão condicionada ao desempenho mensurado e à conformidade com as exigências institucionais. A precarização dos vínculos, ao dissolver a estabilidade que

historicamente caracterizou a carreira docente, produz um estado de medo permanente que fragmenta o coletivo e inibe a crítica, aprofundando o processo de alienação e sofrimento.

O Programa Ensino Integral (PEI), instituído no Estado de São Paulo pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e regulamentado pelo Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013, representa uma das mais significativas reconfigurações da escola pública paulista nas últimas décadas. Inspirado em experiências anteriores, como o Ginásio Vocacional e os Centros de Educação Integral, o PEI foi apresentado pela Secretaria da Educação como um modelo inovador de escola, baseado na ampliação da jornada, na formação integral dos estudantes e em novos dispositivos de gestão pedagógica. Esta seção analisa os fundamentos normativos do programa, seus princípios educativos oficiais e sua arquitetura de gestão, confrontando a formulação institucional com as contradições que emergem de sua implementação concreta (São Paulo, 2012; São Paulo, 2013).

As Diretrizes do Programa Ensino Integral estabelecem quatro princípios educativos que orientam a organização do trabalho pedagógico e a formação dos estudantes. Sua formulação oficial é apresentada a seguir, para que se possa, nas próximas seções, confrontá-la com a experiência vivida (São Paulo, 2012).

O primeiro princípio é o Protagonismo Juvenil. O documento define o protagonismo juvenil como um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades. O estudante é concebido como ator principal na condução das ações nas quais ele é sujeito e objeto de suas aprendizagens. O protagonismo articula-se diretamente à noção de projeto de vida, apresentado como eixo central do currículo, compreendido como a capacidade do jovem de planejar seu futuro, tomar decisões e assumir responsabilidades por suas escolhas (São Paulo, 2012).

O segundo princípio é a Formação Integral. A formação integral é apresentada como objetivo central do programa, compreendida como o desenvolvimento equilibrado das dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural dos estudantes. O documento enfatiza que a escola deve formar não apenas para o mundo do trabalho, mas para a vida em sua plenitude, articulando conhecimentos acadêmicos, habilidades socioemocionais e valores éticos. Essa concepção fundamenta a ampliação da jornada e a diversificação das atividades oferecidas (São Paulo, 2012).

O terceiro princípio é a Pedagogia da Presença. A pedagogia da presença é concebida como estratégia fundamental de acompanhamento dos estudantes, baseada na ideia de que a presença contínua dos educadores fortalece os vínculos, permite identificar demandas específicas e oferece suporte personalizado ao longo da trajetória escolar. O documento afirma que a educação se realiza fundamentalmente na relação entre educador e educando, exigindo proximidade, disponibilidade e compromisso. A pedagogia da presença se concretiza por meio de dispositivos como a tutoria, o acolhimento diário e o acompanhamento nos intervalos e nas refeições (São Paulo, 2012).

O quarto princípio é a Gestão Democrática e Participativa. O princípio da gestão democrática é formulado como abertura à participação de todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo estudantes, professores, funcionários e famílias. O documento prevê a criação de instâncias colegiadas e mecanismos de participação que assegurem a corresponsabilidade pela gestão da escola e pelo processo educativo (São Paulo, 2012).

Esses quatro princípios, tomados em sua formulação abstrata, articulam-se em um discurso que enfatiza a centralidade do jovem, a riqueza da formação, o cuidado com o vínculo e a democratização das relações escolares. Como se demonstrará ao longo deste capítulo, entretanto, a implementação concreta do programa produz contradições profundas em relação a esses princípios, especialmente no que se refere à pedagogia da presença e à gestão democrática.

O Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI), instituído pela Resolução SE nº 4, de 13 de janeiro de 2020, constitui o pilar organizacional do PEI para os docentes. O regime estabelece que os professores integrantes do programa devem cumprir jornada de 40 horas semanais, com permanência integral na unidade escolar, e prevê a dedicação exclusiva do docente à escola onde atua, vedando-lhe outro vínculo empregatício (São Paulo, 2020).

A jornada de trabalho básica do professor no âmbito do PEI, conforme detalhada no Anexo II da Resolução SE nº 61, de 14 de agosto de 2020, é composta por: atividades de regência de classe, correspondentes às aulas efetivamente ministradas nas turmas sob responsabilidade do docente; horas de trabalho pedagógico, destinadas ao planejamento individual e coletivo das atividades, participação em reuniões pedagógicas (ATPCG e ATPCA) e análise de resultados de aprendizagem; atividades de apoio presencial pedagógico, voltadas ao acompanhamento dos estudantes em diferentes momentos da rotina escolar, incluindo intervalos, almoço e tutoria; e substituição de colegas ausentes, prevista para que os docentes

do PEI possam assumir aulas de professores ausentes, garantindo a continuidade das atividades dos estudantes (São Paulo, 2020).

O RDPI é apresentado institucionalmente como uma valorização do professor, na medida em que estabelece dedicação exclusiva e, em contrapartida, uma gratificação salarial, a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI). No entanto, a experiência concreta, como se verá nas próximas seções, revela que o regime opera como um dispositivo de intensificação do trabalho e de diluição das fronteiras entre as funções docentes e outras funções escolares, notadamente as de vigilância, mediação de conflitos e acompanhamento disciplinar.

As Diretrizes do Programa Ensino Integral especificam as atribuições dos professores para além da regência de classe, configurando um perfil profissional que abrange múltiplas dimensões, incluindo atividades de planejamento, formação contínua, acompanhamento de estudantes, registro e monitoramento, participação em instâncias colegiadas e substituição de colegas (São Paulo, 2012).

A amplitude dessas atribuições revela que o professor do PEI é convocado a desempenhar funções que extrapolam significativamente a docência em sentido estrito. Ele é, simultaneamente, regente de classe, tutor, planejador, formador, acompanhante nos intervalos, substituto de colegas e alimentador de sistemas digitais. Cada uma dessas funções, tomada isoladamente, poderia ser compreendida como dimensão legítima do trabalho pedagógico. No entanto, quando articuladas no contexto do RDPI, elas configuram uma ampliação da carga de trabalho que não encontra correspondência em tempo disponível, formação adequada ou reconhecimento institucional.

O programa institui mecanismos de corresponsabilização por resultados que vinculam a permanência do docente a seu desempenho. As Diretrizes estabelecem que os professores são corresponsáveis pelos resultados de aprendizagem, medidos por indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e pelas avaliações internas realizadas pela unidade escolar (São Paulo, 2012).

A avaliação 360 graus, que combina autoavaliação, avaliação entre pares e avaliação pela gestão, constitui o principal dispositivo de mensuração do desempenho docente. Essa avaliação condiciona não apenas a permanência no programa e a percepção da gratificação, mas também a própria recondução ao cargo para os professores temporários, que compõem parcela expressiva do quadro do magistério paulista.

A temporalidade da permanência no PEI é regulada pela Resolução SEDUC nº 46, de 26 de junho de 2024, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de aulas e recondução dos docentes. O processo de credenciamento e recondução ao programa depende da avaliação de desempenho e do cumprimento das atribuições previstas. Essa dependência produz, entre os professores, um estado de insegurança permanente, especialmente entre aqueles com vínculo temporário. A ameaça de não recondução opera como um mecanismo silencioso de controle, que inibe a crítica, desestimula o questionamento das condições de trabalho e induz à conformidade com as exigências institucionais, por mais descoladas que estas estejam da realidade da sala de aula (São Paulo, 2024).

A articulação entre RDPI, atribuições ampliadas, avaliação 360 graus e permanência condicionada configura um regime no qual o professor é integralmente capturado pela instituição escolar, seu tempo, sua energia, sua subjetividade, ao mesmo tempo em que sua continuidade no cargo depende de resultados que, como analisado nas seções anteriores, são determinados por condições estruturais que fogem completamente a seu controle. As próximas seções deste capítulo examinarão como esses dispositivos operam no cotidiano escolar, produzindo as experiências de intensificação, desgaste e sofrimento que constituem o objeto desta pesquisa.

A arquitetura do Programa Ensino Integral, no entanto, não se limita à definição de atribuições ampliadas e à imposição do Regime de Dedicação Plena e Integral. Ela se completa com um dispositivo que, mais do que qualquer outro, produz um estado de insegurança permanente entre os docentes: a possibilidade de realocação compulsória, mesmo para professores efetivos.

Em outubro de 2024, o Secretário da Educação Renato Feder publicou a Resolução SEDUC nº 77/2024, que estabeleceu que os diretores das escolas do PEI teriam "autonomia para proceder com a realocação ou permanência dos docentes, independentemente do resultado dos indicadores avaliados" (SÃO PAULO, 2024a). O critério para essa realocação não precisava ser justificado. A transferência poderia ocorrer por avaliação subjetiva do diretor, sem motivação explícita. Na prática, o professor efetivo, que em tese deveria ter garantida sua permanência na unidade escolar em razão da estabilidade conferida pelo estatuto do magistério, tornava-se refém da vontade discricionária de um gestor nomeado politicamente.

O resultado foi imediato e devastador: estima-se que cerca de 2.000 professores tenham sido transferidos compulsoriamente de escola desde que a regra passou a vigorar (APEOESP,

2024). A medida, no entanto, não resistiu ao escrutínio judicial. A juíza Simone Gomes Rodrigues Casoretti, da 9ª Vara de Fazenda Pública, suspendeu a resolução ao entender que ela feria o princípio constitucional da gestão democrática, afirmando que "a partir das novas regras, ainda que o professor tenha aprovação nas avaliações de desempenho, pode ser transferido para outra unidade escolar, segundo análise subjetiva do diretor de escola, sem motivação, fato que configura violação ao princípio da gestão democrática" (ConJur, 2024). A juíza Patricia Persicano Pires, da 16ª Vara da Fazenda Pública, defendeu que permitir a realocação dos profissionais dessa maneira "parece possuir a natureza de pena", o que torna "ilegítima a atribuição dessa decisão a ato discricionário do diretor" (ConJur, 2024).

Mesmo com a suspensão judicial da Resolução 77/2024, a insegurança persiste. A Resolução SEDUC nº 93/2024 estabelece que a cessação da designação no PEI pode ocorrer por "resultado insatisfatório nas Avaliações de Desempenho" ou por descumprimento de normas legais do Programa (SÃO PAULO, 2024b). O parágrafo 4º do artigo 21 é particularmente punitivo: o professor que for cessado não poderá retornar ao Programa no ano da cessação e no subsequente (SÃO PAULO, 2024b). Para o professor temporário, isso significa a perda do vínculo; para o efetivo, significa ser realocado para uma escola regular, muitas vezes em uma região distante, perdendo a gratificação do Regime de Dedicação Plena e Integral.

O efeito subjetivo desse dispositivo é tão ou mais importante do que seu efeito objetivo. O professor que sabe que pode ser transferido a qualquer momento, independentemente de seu desempenho, não ousa questionar as condições de trabalho. A ameaça de realocação opera como um mecanismo silencioso de controle, que inibe a crítica, desestimula o questionamento das condições de trabalho e induz à conformidade com as exigências institucionais, por mais descoladas que estas estejam da realidade da sala de aula.

Esse processo não é acidental. Ele faz parte de uma lógica mais ampla de precarização do trabalho docente que, como demonstrado no Capítulo I, remonta às reformas gerencialistas dos anos 1990 e se aprofunda com a plataformização. A Resolução SEDUC nº 77/2024, embora suspensa, revelou o que o programa já produzia de fato: uma precarização da estabilidade docente que transforma o professor em um trabalhador descartável, cuja permanência no programa não é um direito, mas uma concessão condicionada ao desempenho mensurado e à conformidade com as exigências institucionais. A precarização dos vínculos, ao dissolver a estabilidade que historicamente caracterizou a carreira docente, produz um estado de medo

permanente que fragmenta o coletivo e inibe a crítica, aprofundando o processo de alienação e sofrimento analisado ao longo desta pesquisa.

O processo de alocação e desligamento de professores no Programa Ensino Integral é caracterizado por uma alta rotatividade e um forte poder discricionário dos diretores escolares. Embora não haja um percentual consolidado sobre a rotatividade, os dados dos editais de 2025 e 2026, especialmente das Diretorias de Ensino do interior paulista, revelam uma dinâmica contínua de credenciamento, entrevistas obrigatórias e alocações para preenchimento de vagas que surgem ao longo do ano letivo (DE Norte 2, 2025; DE Pindamonhangaba, 2025; URE Itapetininga, 2026; URE Taquaritinga, 2025). A análise desses processos mostra que a mudança no corpo docente é uma constante: professores podem ser alocados ou realocados a qualquer momento, e a decisão final sobre quem ocupará a vaga compete ao diretor da escola, que escolhe entre os candidatos classificados na sessão de alocação (DE Pindamonhangaba, 2025). Além disso, o desligamento do programa ocorre em diversas situações, como por solicitação do próprio docente, por resultado insatisfatório nas avaliações de desempenho, por descumprimento de normas legais ou no interesse da administração escolar, hipóteses que, conforme previsto no artigo 21 da Resolução SEDUC 93/2024, impedem o retorno ao PEI no ano da cessação e no subsequente (São Paulo, 2024a). A Resolução SEDUC nº 77/2024, que regulamenta todo esse processo, gerou críticas severas de entidades como a APEOESP e de parlamentares, que a consideram injusta, ilegal e punitiva, especialmente por impor barreiras como a exigência de frequência mínima de 90% e a avaliação de desempenho como critério de permanência (ALESP, 2024; APEOESP, 2024). Para 2026, novos editais e convocações seguiram o mesmo padrão, confirmando que a dinâmica de alta rotatividade e a instabilidade no vínculo com o PEI são características estruturais do programa (URE Itapetininga, 2026; URE Taquaritinga, 2026; URE Votorantim, 2026).

O Programa Ensino Integral, embora tenha sido o laboratório privilegiado para a implementação da lógica gerencial e da plataformização na rede estadual paulista, não é o único espaço onde essas transformações se fazem sentir. As escolas de ensino regular também são profundamente afetadas pela crescente padronização curricular, pela obrigatoriedade do uso de plataformas digitais como o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) e o Diário de Classe Digital, e pela pressão por resultados expressos em indicadores como o IDESP. A diferença fundamental reside na ausência, no ensino regular, do dispositivo de ameaça de desligamento que caracteriza o PEI, o que não significa que os professores das escolas regulares estejam

imunes ao adoecimento, à perda de autonomia e à intensificação do trabalho, uma vez que compartilham com seus colegas do PEI o mesmo ecossistema de plataformas e a mesma lógica de gestão por metas. A expansão massiva do PEI, que saltou de 1.077 escolas em 2021 para 2.314 unidades em 2023, representando mais de 40% da rede estadual, aprofundou a precarização do trabalho docente também nas escolas regulares, seja pela redução do número de unidades de ensino regular em determinadas regiões, seja pela contaminação de suas práticas pelos princípios gerencialistas que orientam o programa

2.4 A pedagogia da presença e a substituição dos agentes escolares

Nas Diretrizes do Programa Ensino Integral, a pedagogia da presença é apresentada como um dos pilares da metodologia do programa. Sua formulação oficial articula-se em torno da ideia de que a educação se realiza fundamentalmente na relação entre educador e educando, exigindo proximidade, disponibilidade e compromisso. O documento afirma que o professor não é apenas transmissor de conhecimentos, mas formador que acompanha o estudante em seu desenvolvimento integral. A presença, nessa perspectiva, seria condição para o exercício da tutoria, do acolhimento e da mediação pedagógica, concretizando-se por meio de dispositivos como o acolhimento diário, o acompanhamento nos intervalos e a presença do professor durante todas as atividades escolares, incluindo os momentos de refeição (São Paulo, 2012).

O que esta seção pretende demonstrar é que, para além dessa formulação oficial, a pedagogia da presença opera, na prática, como um dispositivo de intensificação do trabalho docente e de substituição de profissionais cujos quadros foram progressivamente reduzidos. A presença, apresentada como estratégia de cuidado e vínculo, converte-se em mecanismo de vigilância, contenção e extensão ininterrupta da jornada de trabalho.

A formulação institucional da pedagogia da presença, conforme apresentada nas Diretrizes do Programa Ensino Integral, não opera isoladamente. Ela se articula a outros dispositivos de gestão que, em conjunto, reconfiguram profundamente a organização do trabalho escolar. Entre esses dispositivos, destaca-se a redução progressiva do quadro de agentes de organização escolar, profissionais tradicionalmente responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes nos intervalos, pela mediação de conflitos e pela vigilância nos corredores e pátios (São Paulo, 2012).

Os agentes de organização escolar, conhecidos como AOE, são funcionários concursados ou contratados cujas atribuições incluem, conforme a legislação estadual, zelar pela disciplina dos alunos, assistindo-os nos períodos de entrada e saída das aulas, nos intervalos

e nos horários de merenda escolar. Esses profissionais constituíam, até recentemente, a principal força de trabalho responsável pela contenção, vigilância e mediação de conflitos nos espaços não letivos da escola. Sua presença permitia que os professores utilizassem os intervalos para descanso, planejamento ou simplesmente para recuperar o fôlego entre uma aula e outra (São Paulo, 1968; São Paulo, 1985).

A redução desse quadro, justificada por políticas de contenção de gastos e por reorganizações administrativas não formalmente anunciadas como cortes, foi compensada, na prática, pela presença contínua dos docentes. O que as Diretrizes chamam de pedagogia da presença, o professor que acompanha os alunos em todos os momentos da rotina escolar, inclusive durante as refeições, é, também, o professor que ocupa o lugar do agente escolar que não está mais lá.

Teria a pedagogia da presença sido concebida, ainda que não explicitamente, como uma estratégia de contenção de custos com pessoal de apoio, transferindo para o professor funções que historicamente não integravam sua atribuição? A pergunta não encontra resposta nos documentos oficiais, nem poderia a pesquisa pretender acessar as intenções subjetivas dos formuladores da política. Mas ela se impõe pela força dos fatos observados no cotidiano.

No cotidiano da escola observada, a presença docente nos intervalos não se traduz em acompanhamento pedagógico, mas fundamentalmente em tarefas de contenção, vigilância e mediação de conflitos. O professor que deveria estar descansando, preparando a próxima aula ou simplesmente recuperando o fôlego, está em pé no pátio, atento ao comportamento dos alunos. O intervalo, que em outras configurações de trabalho poderia funcionar como pausa legítima, transforma-se em extensão da jornada de trabalho. O professor não descansa. Ele apenas troca de função.

O almoço segue a mesma lógica. Os alunos do 6º e 7º ano almoçam das 10h40 às 11h30. Os do 8º e 9º ano, das 11h30 às 12h20. O professor acompanha, de pé ou sentado em uma mesa próxima, observando, intervindo quando necessário. O almoço do professor, que formalmente dura uma hora, chega em horários irregulares. Há dias às 8h50. Há dias às 13h10. O corpo não se ajusta a essa irregularidade. A pausa não existe como direito efetivo, mas como concessão contingente que pode ser interrompida a qualquer momento por uma briga, uma queda, um conflito.

Essa substituição de funções produz um duplo efeito de desgaste. Primeiro, amplia a jornada real de trabalho para além da jornada formal. O professor não está apenas dando aulas, planejando, corrigindo, registrando. Ele está também vigiando, contendo, mediando conflitos, organizando filas, separando brigas. Cada uma dessas atividades consome energia mental e física. Cada uma delas reduz o tempo disponível para o trabalho pedagógico propriamente dito.

Segundo, produz um deslocamento na identidade profissional. O professor que passa metade do dia fazendo o trabalho de um agente escolar começa a perder de vista o que significa ser professor. A docência, que deveria ser uma prática intelectual e relacional centrada no ensino e na aprendizagem, torna-se uma atividade polivalente na qual o pedagógico é apenas uma das muitas frentes. O professor vigia mais do que ensina. Contém mais do que planeja. Organiza filas mais do que corrige atividades. A linha que separa o magistério de outras funções escolares se dissolve.

A intensificação do trabalho pela pedagogia da presença articula-se, assim, a um processo mais amplo de precarização das condições de trabalho na escola pública. A redução de quadros não é compensada pela contratação de novos profissionais, mas pela ampliação das atribuições daqueles que já estão na escola. O professor absorve funções que não são suas, em um tempo que não existe, com um corpo que já está no limite.

Essa presença contínua, que se estende ao longo de todo o período de funcionamento da escola, das 7h às 16h no primeiro turno, das 12h15 às 21h15 no segundo, não é vivida como escolha pedagógica, mas como permanência forçada. Permanecer com os alunos durante todo o período, inclusive nos horários de almoço, significa que o professor não tem, ao longo de sua jornada de trabalho, um momento em que possa verdadeiramente estar consigo mesmo, em silêncio, sem a responsabilidade de vigiar, conter ou mediar.

O corpo é o primeiro a sentir os efeitos dessa organização do trabalho. Dores na coluna, nos ombros e nas pernas surgem de forma recorrente nas conversas informais, assim como o cansaço da voz, a rouquidão constante e a sensação de esgotamento físico ao final do dia. Ficar em pé por longos períodos, circular entre salas e pátios, sustentar uma postura contínua de disponibilidade, tudo isso produz um desgaste que não se concentra em um único momento, mas se distribui ao longo de toda a jornada. O corpo não encontra pausas efetivas. Ele se ajusta, resiste e segue funcionando, mesmo quando os sinais de fadiga já se tornaram evidentes.

A voz ocupa um lugar central nesse processo. Professores relatam a dificuldade crescente de sustentar o tom em ambientes ruidosos e saturados de estímulos, a necessidade constante de falar mais alto, repetir orientações e negociar comportamentos. A rouquidão ao final do dia, a perda temporária da voz e a sensação de garganta sempre inflamada aparecem como marcas desse esforço contínuo. A fala, que deveria ser instrumento de comunicação e formação, converte-se em exigência física prolongada.

Mas o desgaste não é apenas físico. A atenção constante exigida pela pedagogia da presença, a vigilância quase ininterrupta, que não se limita aos momentos formais de ensino, produz um estado de alerta que invade também a subjetividade. Mesmo fora da escola, o professor relata dificuldade para desligar. O corpo permanece em estado de prontidão, como se ainda estivesse no pátio, vigiando. A sociedade do desempenho analisa esse fenômeno como característico da sociedade do desempenho, na qual o sujeito internaliza a pressão produtivista e se torna agente de sua própria exploração. A vigilância, antes externa, torna-se autoimposta: o professor vigia a si mesmo, sente-se culpado quando não está plenamente disponível, e transforma qualquer momento de pausa em potencial oportunidade perdida (Han, 2017).

A pedagogia da presença, em sua formulação original, poderia representar uma concepção humanizadora da educação, centrada no cuidado e na relação. Convertida em dispositivo de gestão no contexto da redução de quadros de apoio, no entanto, ela opera como mais um mecanismo de intensificação do trabalho docente. A presença, que deveria ser escolha e encontro, torna-se obrigação e vigilância. O intervalo, que deveria ser pausa, torna-se extensão da jornada. O corpo, que deveria encontrar momentos de repouso, permanece em estado de alerta contínuo. E a subjetividade do professor, que deveria ser nutrida pela relação pedagógica, vai sendo progressivamente esvaziada pela exigência de estar presente, fisicamente, mentalmente, afetivamente, durante todo o tempo, em todos os espaços, para todas as funções.

2.5 Atribuições docentes no PEI: entre prescrição e realidade

As Diretrizes do Programa Ensino Integral estabelecem um conjunto de atribuições que definem o perfil do professor no âmbito do programa. Essas atribuições, apresentadas como fundamentais para a qualidade do ensino e para a formação integral dos estudantes, compõem um modelo de trabalho docente que será confrontado, ao longo desta seção, com a experiência concreta dos professores que atuam no cotidiano das escolas. A análise crítica que se segue parte da premissa, desenvolvida no Capítulo I, de que a distância entre o que é prescrito e o que

é efetivamente vivido constitui um dos principais fatores de sofrimento no trabalho (Dejours, 1992; São Paulo, 2012).

As Diretrizes preveem que os professores participem de horas de trabalho pedagógico coletivo e de planejamento individual, destinadas à preparação de aulas, elaboração de materiais e análise de resultados. Conforme o documento, o planejamento é momento privilegiado de reflexão coletiva sobre a prática docente, de elaboração de estratégias pedagógicas e de construção de materiais adequados à realidade dos estudantes. A prescrição sugere um espaço de criação coletiva, no qual os professores podem exercer sua autonomia e sua expertise, adequando o currículo às particularidades de cada turma e de cada contexto (São Paulo, 2012, p. 33).

A realidade, no entanto, é outra. No cotidiano observado, as horas de trabalho pedagógico coletivo, as chamadas ATPCG e ATPCA, são dominadas pela análise de gráficos e indicadores de desempenho, com reduzido espaço para a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem. O planejamento individual, quando consegue existir, é pressionado pela necessidade de adequação aos materiais digitais padronizados e às sequências didáticas pré-formatadas disponibilizadas pelas plataformas da Secretaria da Educação.

O professor não parte de sua leitura da realidade, de sua avaliação diagnóstica sobre o que os alunos sabem e o que precisam aprender, para então elaborar um plano de ação. Ele parte do material que já está pronto, como os slides do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), as tarefas do Tarefa SP, as avaliações padronizadas da Prova Paulista, e adapta sua prática a esse material. O planejamento, que deveria ser um ato de criação, converte-se em um ato de adequação. O professor não cria; ele ajusta. Não decide; ele executa.

A padronização imposta pelas plataformas colide frontalmente com a realidade concreta das salas de aula. Os dados do BI revelam que, em uma mesma série, as condições de partida são radicalmente distintas. Enquanto o 6°B inicia o ano com apenas 9,7% dos alunos no nível Abaixo do Básico em Língua Portuguesa, o 7°A, turma que concentra matrículas realizadas ao longo do ano letivo, tem 81,5% de seus estudantes nesse mesmo nível. O professor do 7°A não pode planejar como se estivesse diante da mesma turma que o colega do 6°B. No entanto, o sistema exige que ambos sigam o mesmo slide padronizado, apliquem a mesma prova e atinjam a mesma meta. A impossibilidade de adequar o prescrito ao real, como demonstrado na psicodinâmica do trabalho (Dejours, 1992), está na raiz do sofrimento: o professor sabe o que sua turma precisa, mas não pode fazê-lo, porque o protocolo digital não permite desvios.

Essa contradição entre o que os dados revelam e o que o sistema exige não permanece no plano abstrato dos números. Ela se materializa no cotidiano da escola investigada de forma cruel. O que não está no slide não existe. O que não gera dado não conta. A padronização, portanto, não apenas ignora a realidade de turmas como o 7°A; ela a suprime ativamente, substituindo o trabalho vivo, criativo e situado pelo protocolo morto, repetível e monitorável.

O que deveria ser espaço de reflexão coletiva cede lugar à prestação de contas. As reuniões de ATPCG, como se verá em detalhe nas cenas etnográficas da seção 2.10, são frequentemente ocupadas pela projeção de painéis de Business Intelligence (BI), pela comparação entre turmas e pela cobrança de metas. O tempo que seria destinado a discutir como os alunos estão aprendendo é consumido pela discussão sobre por que os indicadores não foram atingidos. A pergunta que orienta a reunião não é o que podemos fazer para melhorar a aprendizagem, mas por que os números estão baixos.

O programa estabelece que os professores participem de formações específicas oferecidas pela Secretaria da Educação e pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE), voltadas à implementação da metodologia do PEI. As Diretrizes afirmam que a formação contínua é direito do professor e condição para o aprimoramento da prática pedagógica, devendo ser planejada a partir das necessidades identificadas no cotidiano escolar (São Paulo, 2012, p. 34).

A realidade, mais uma vez, contradiz a prescrição. As formações oferecidas pela EFAPE têm sido orientadas prioritariamente para a capacitação no uso das plataformas digitais e para o alinhamento às metas institucionais. Os professores relatam, em conversas informais registradas no diário de campo, que as formações raramente consideram suas necessidades reais ou o contexto específico em que atuam. Não há espaço para discutir, por exemplo, como alfabetizar um aluno de doze anos que chegou do Maranhão no meio do bimestre, ou como adaptar o currículo para uma turma com seis níveis diferentes de proficiência. O que há são tutoriais sobre como navegar no CMSP, como preencher o Diário de Classe Digital, como interpretar os gráficos do BI.

Em lugar de um espaço de reflexão e desenvolvimento profissional, a formação converte-se em mais uma exigência a ser cumprida, frequentemente realizada fora do horário de trabalho, aos finais de semana ou à noite, sem compensação adequada. O professor não se forma; ele se capacita. A diferença não é apenas semântica: formar-se implica um movimento ativo de construção de saberes a partir da prática; capacitar-se implica a aquisição de

competências predefinidas para operar sistemas preexistentes. A promessa de aprimoramento esconde, muitas vezes, a imposição de modelos pedagógicos que não dialogam com a realidade concreta das escolas.

As Diretrizes preveem que os professores realizem a tutoria individual e coletiva, o acolhimento diário, a orientação de projetos e o acompanhamento nos intervalos entre as aulas. O documento enfatiza que o professor é referência para os estudantes, devendo acompanhá-los em todos os momentos da rotina escolar, contribuindo para a construção de seus projetos de vida e para o desenvolvimento de sua autonomia (São Paulo, 2012, p. 30).

A crítica a esta atribuição situa-se na contradição entre o cuidado proclamado e a sobrecarga efetivamente vivida. Conforme analisado na seção 2.4, o acompanhamento nos intervalos e refeições não se traduz em relação formativa, mas fundamentalmente em tarefas de contenção, vigilância e mediação de conflitos. A presença contínua, apresentada como estratégia de vínculo, converte-se em extensão do trabalho sem pausas. A tutoria, que deveria ser espaço de escuta e orientação personalizada, frequentemente reduz-se ao preenchimento de formulários e ao monitoramento de indicadores. O professor, ao assumir múltiplas funções de acompanhamento, dilui os contornos de sua identidade profissional e vê seu trabalho fragmentado em tarefas desconectadas.

O documento prevê que os docentes do PEI assumam a substituição de colegas ausentes, conforme estabelece o Anexo II da Resolução SE nº 61/2020. Essa atribuição, apresentada como medida para garantir a continuidade das atividades dos estudantes, opera, na prática, como mais um elemento de intensificação (São Paulo, 2020).

Quando um professor falta, seja por motivo de doença, seja por participação em formação, seja por qualquer outro motivo, outro professor é designado para cobrir suas aulas. Isso significa que, nos horários que seriam originalmente destinados ao planejamento ou ao descanso, o docente assume uma turma adicional, frequentemente de uma disciplina diferente da sua, sem preparação prévia e sem tempo para adaptação. A substituição, que deveria ser eventual, converte-se em rotina. E o professor que substitui acumula, sobre sua carga já extenuante, a responsabilidade por aulas que não planejou, em disciplinas que não domina, para alunos que não conhece.

Os professores devem alimentar sistemas digitais com registros de frequência, atividades realizadas e resultados obtidos. Essa atribuição será analisada em detalhe na seção

2.7, mas cumpre destacar desde já que o registro consome um tempo considerável da jornada docente e opera segundo uma lógica na qual o que não está registrado na plataforma simplesmente não aconteceu para o sistema.

As Diretrizes preveem que os docentes integrem conselhos de classe, reuniões pedagógicas e demais espaços de decisão coletiva. A participação, formalmente apresentada como expressão do princípio da gestão democrática, converte-se frequentemente em mais uma obrigação a ser cumprida. Os conselhos de classe, em particular, têm se tornado espaços de análise de indicadores e validação de resultados, com pouco espaço para a discussão substantiva sobre o processo de aprendizagem. A participação, que deveria ser democracia, torna-se ritual.

O conjunto das atribuições previstas nas Diretrizes do PEI configura uma reconfiguração profunda do trabalho docente. Cada uma dessas atribuições, tomada isoladamente, poderia ser compreendida como expressão de um projeto pedagógico que busca a qualidade do ensino e a valorização do professor. O planejamento coletivo, a formação contínua, o acompanhamento próximo dos estudantes, a participação nas decisões da escola, tudo isso poderia compor um modelo de docência enriquecido e significativo.

No entanto, quando essas atribuições são articuladas no contexto mais amplo da gestão por resultados, da plataformização e da precarização dos vínculos trabalhistas, elas operam como dispositivos de controle e intensificação. O problema, portanto, não está em cada atribuição isoladamente, mas na lógica que as articula e no ritmo que as impõe. O problema está na ausência de tempo, de condições materiais e de reconhecimento para que essas atribuições possam ser exercidas com qualidade.

O planejamento, que deveria ser criação, torna-se adequação a protocolos. A formação, que deveria ser desenvolvimento, torna-se capacitação para plataformas. O acompanhamento, que deveria ser vínculo, torna-se vigilância. A substituição, que deveria ser eventual, torna-se rotina. O registro, que deveria ser instrumento, torna-se fim. A participação, que deveria ser democracia, torna-se ritual.

O sofrimento no trabalho emerge quando o trabalhador não pode realizar mediações significativas entre a prescrição e a realidade, quando não lhe é permitido exercer sua inteligência prática para lidar com as contradições da atividade. No caso do professor do PEI, a distância entre o que é prescrito e o que é possível realizar nas condições concretas da escola é abissal. O professor é convocado a planejar, mas o tempo de planejamento é consumido por

análises de indicadores. É convocado a se formar, mas as formações não dialogam com suas necessidades reais. É convocado a acompanhar os estudantes, mas o acompanhamento se reduz a vigilância. É convocado a participar, mas a participação se esvazia em rituais burocráticos (Dejours, 1992).

2.6 Dispositivos de controle

A arquitetura de gestão do Programa Ensino Integral não se limita à definição de atribuições e à ampliação da jornada. Ela se completa com um conjunto de dispositivos de controle que operam de forma articulada, submetendo o trabalho docente a uma vigilância contínua que incide sobre o tempo, a prática pedagógica e a própria permanência no cargo. Esta seção analisa três desses dispositivos, o sistema Professor Presente, o Apoio Presencial Pedagógico e a avaliação 360 graus articulada ao bônus individual, evidenciando como eles configuram um regime de performatividade no qual o professor é permanentemente monitorado, avaliado e responsabilizado (Ball, 2010).

O sistema Professor Presente foi implementado a partir de 2025 como parte do processo de digitalização do controle de frequência dos servidores da rede estadual paulista. A medida está amparada em um conjunto de normativas que incluem a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 (Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado), a Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e a Resolução SEDUC nº 32, de 2025, que institui a obrigatoriedade dos registros digitais (São Paulo, 1968; São Paulo, 1985; São Paulo, 2022; São Paulo, 2025).

O sistema determina que todos os registros de aula, avaliação e presença sejam realizados digitalmente na plataforma, sob pena de marcação automática de falta. A presença do professor é computada quando ele realiza o registro da aula e da frequência dos alunos. Caso o professor não realize esse registro dentro do prazo estabelecido, vinte e quatro horas após o início da aula, a ausência é marcada automaticamente pelo sistema, impactando diretamente o pagamento e os registros funcionais do docente.

A tentativa de aprofundamento desse controle ocorreu em junho de 2025, quando a Secretaria da Educação publicou a Resolução SEDUC nº 97, de 26 de junho de 2025. A norma estabelecia a possibilidade de desligamento de professores temporários que atingissem 5 por cento de faltas injustificadas, além da perda do direito de participação no Programa Ensino Integral para os professores efetivos que incorressem na mesma infração. A justificativa oficial da Secretaria baseava-se em dados do primeiro semestre de 2025, que indicavam que 14,3 por

cento das aulas não foram ministradas por ausência de professores, sendo um terço dessas faltas consideradas injustificadas.

No entanto, a medida foi duramente criticada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), que apontou que a resolução desconsiderava as condições de trabalho dos docentes, incluindo sobrecarga, vigilância e adoecimento, além de agravar a precarização dos vínculos temporários. O sindicato também destacou que a medida violava o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado (Lei nº 10.261/68), que estabelece critérios mais brandos para demissão por faltas e exige a abertura de processo administrativo.

Em 4 de julho de 2025, a juíza Patrícia Persicano Pires, da 16ª Vara da Fazenda Pública de São Paulo, concedeu liminar suspendendo os efeitos da Resolução SEDUC nº 97/2025. A decisão judicial considerou a medida inconstitucional e ilegal por três razões principais: primeiro, a inconstitucionalidade formal, pois a Secretaria da Educação não teria competência para criar punições dessa natureza por meio de resolução, sendo necessária uma lei de iniciativa do governador; segundo, a violação ao Estatuto do Servidor Público, que já disciplina a matéria de faltas e demissões; terceiro, a retroatividade ilegal da norma, que tentava contabilizar faltas a partir de 1º de junho de 2025, antes mesmo de sua publicação. A liminar determinou a suspensão imediata de todos os efeitos da resolução, impedindo a Secretaria de Educação de aplicar qualquer punição com base nessa regra até o julgamento final do processo.

Apesar da suspensão judicial da medida dos 5 por cento de faltas, o sistema Professor Presente como dispositivo de registro digital permaneceu em funcionamento. A possibilidade de marcação automática de falta por ausência de registro, independentemente da efetiva presença do professor na escola, continuou a produzir efeitos concretos sobre o trabalho docente. A ameaça do desconto salarial e do registro funcional desfavorável, ainda que não chegasse ao extremo do desligamento sumário, já operava como mecanismo de coerção suficiente para induzir os professores a priorizarem o registro em detrimento de outras dimensões do trabalho pedagógico.

O fundamento normativo do Apoio Presencial Pedagógico encontra-se na Resolução SE nº 4, de 13 de janeiro de 2020, que instituiu o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) para os professores do Programa Ensino Integral e estabeleceu as atribuições dos docentes no âmbito do programa. O documento prevê que a jornada de trabalho do professor inclui não apenas as atividades de regência de classe, mas também atividades de apoio presencial pedagógico, de acordo com as necessidades da unidade escolar (São Paulo, 2020).

Na prática, o Apoio Presencial Pedagógico tem sido operacionalizado por meio de visitas de supervisores, coordenadores ou professores especializados às salas de aula, com o objetivo de observar, registrar e avaliar a prática docente. Essas visitas são seguidas de relatórios que alimentam sistemas de monitoramento e compõem a avaliação de desempenho dos professores. A circular normativa que regulamenta essa prática, embora de circulação interna, estabelece que os registros das observações devem ser inseridos em plataformas digitais e considerados para fins de avaliação institucional e individual.

A experiência concreta dos professores revela que o Apoio Presencial Pedagógico opera, na realidade, como dispositivo de vigilância e coerção. Os docentes relatam que as visitas são percebidas como momentos de avaliação e julgamento, nos quais cada ação é registrada e potencialmente utilizada contra o professor em processos de avaliação de desempenho.

Um dos episódios registrados no diário de campo é particularmente revelador. Uma professora coordenadora, após assistir a uma aula e preencher a ficha de apoio correspondente, avaliou a prática docente como exemplar. O sistema, no entanto, recusou a avaliação. A mensagem que apareceu na tela foi inequívoca: "Generosa demais. Recomenda-se registrar oportunidades de melhoria". A coordenadora, surpresa, mostrou a mensagem a uma colega e comentou: "Estão me ensinando a ser mais dura".

O episódio condensa, de forma cristalina, a lógica que preside o modelo gerencial contemporâneo. O sistema não quer que se reconheça o trabalho bem-feito. Ele quer que se encontre sempre uma margem para melhoria, uma lacuna, uma insuficiência. Porque se o trabalho está bom, não há o que otimizar, e a lógica da performatividade exige otimização permanente. A colega que ouviu o relato sintetizou, no corredor, o que muitas professoras pensavam: "O sistema não quer que a gente reconheça o trabalho bem-feito. Quer que a gente sempre encontre um problema. Porque se está bom, não precisa melhorar".

O aviso sutil do sistema, que corrige o avaliador por ser generoso demais, revela um projeto de gestão que, sob o verniz do desenvolvimento profissional e da eficiência, transforma a relação pedagógica em dado padronizado, a expertise do avaliador em não conformidade, e o professor em um elemento descartável dentro da própria sala de aula. A mensagem subliminar é clara: "Você nunca será bom o suficiente para o sistema".

A cobrança por oportunidades de melhoria constantes, mesmo diante de uma prática consolidada e reconhecida como exemplar por quem a observou diretamente, gera um estado

de insegurança perpétua. O saber experiencial da coordenadora, sua intuição pedagógica, seu olhar clínico para a dinâmica da turma, tudo isso é tratado como ruído. O que importa é o dado padronizado que cabe nos menus suspensos do formulário, nos campos a serem preenchidos, nas metas a serem reportadas.

A avaliação de desempenho dos professores no âmbito do PEI é operacionalizada pelo sistema de avaliação 360 graus, que combina autoavaliação, avaliação entre pares e avaliação pela gestão. Esse dispositivo condiciona a permanência do docente no programa, a percepção da gratificação e, para os professores temporários, a própria recondução ao cargo.

A avaliação 360 graus está intrinsecamente vinculada ao sistema de bonificação por resultados, instituído pela Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021, e regulamentado pela Resolução SEDUC nº 48, de 10 de julho de 2024. Em 2025, o governo do Estado de São Paulo previu o pagamento de 544 milhões de reais em bônus para 159.430 servidores da rede estadual de ensino. O pagamento reconheceu o desempenho das escolas no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2024 e no Provão Paulista Seriado (São Paulo, 2021; São Paulo, 2024).

De acordo com as orientações oficiais, o bônus é calculado com base em múltiplos fatores: as notas dos estudantes, a frequência dos alunos, a participação nas provas e as metas estabelecidas para cada escola. As metas foram ajustadas de forma individualizada para cada unidade, levando em conta o número de alunos, a vulnerabilidade social e o ciclo de ensino. No entanto, a distribuição do valor entre os servidores não é igualitária. A Resolução SEDUC nº 48/2024 estabelece que o pagamento considera a avaliação de desempenho individual e a assiduidade e pontualidade, além do cumprimento das metas institucionais (São Paulo, 2024).

Na experiência concreta dos docentes, o bônus tem se revelado um mecanismo de competição predatória e de aprofundamento das desigualdades. Relatos colhidos na pesquisa etnográfica evidenciam disparidades extremas entre profissionais que atuam na mesma unidade escolar e enfrentam condições de trabalho similares. Professores comentam no corredor os valores recebidos, com diferenças que chegam a dez mil reais entre colegas que trabalham na mesma escola, ou ainda a ausência total de bonificação para alguns docentes.

Os relatos indicam ainda a falta de transparência nos critérios de cálculo e a sensação de injustiça que permeia o processo. Professores questionam como os valores são calculados, apontando que as regras mudam a cada ano, as metas são elevadas continuamente e a diferença

entre receber ou não o bônus pode ser de décimos na pontuação. A conclusão, dita em voz baixa nos corredores, é que o bônus não avalia o trabalho efetivamente realizado, mas obedece a uma lógica que escapa ao controle e à compreensão dos docentes.

Como o cálculo do bônus está intrinsecamente ligado ao desempenho específico de cada professor e de suas turmas, alimenta-se uma disputa velada pelas melhores salas, turmas com alunos historicamente com maior rendimento ou menor desafio socioeducacional, que oferecem maior probabilidade de atingir as metas e, consequentemente, receber a bonificação integral. Essa divisão hierárquica corrói o espírito de corpo e a necessária colaboração pedagógica, pois o sucesso de um pode ser percebido como ameaça ou fracasso relativo do outro.

A crítica ao modelo de bonificação por resultados tem sido expressa por entidades sindicais. A APEOESP denuncia que o bônus individual aprofunda a precarização do trabalho docente, ao condicionar a remuneração ao cumprimento de metas que frequentemente desconsideram as condições objetivas das escolas e a complexidade do processo educativo. A bonificação, ao premiar apenas aqueles que atingem as metas, exclui a maioria dos trabalhadores da educação e fragiliza os vínculos de solidariedade entre os pares.

A articulação entre o Professor Presente, o Apoio Presencial Pedagógico e a avaliação 360 graus configura um regime de performatividade no qual os professores são permanentemente avaliados, comparados e responsabilizados por seus resultados (Ball, 2010). Nesse regime, a lógica do bônus, ao estimular a competição entre colegas e a disputa pelas melhores turmas, aprofunda o processo de alienação do trabalho docente e contribui para o adoecimento generalizado da categoria. O professor não é apenas submetido a metas, mas internaliza a lógica do controle, passando a avaliar a si mesmo e a seus pares pelos resultados alcançados. E quando os resultados não vêm, porque, como demonstrado nas seções anteriores, eles dependem de condições estruturais que fogem ao controle do docente, o que resta é a culpa, a insônia e o esgotamento.

A partir de maio de 2026, a Secretaria da Educação aprofundou o controle sobre o trabalho docente ao tornar obrigatória a geolocalização no registro de ponto. O aplicativo Sala do Futuro, integrado à SED, passou a exigir que os professores realizem o lançamento da frequência e das aulas estritamente dentro do perímetro da unidade escolar. O sistema captura a localização por GPS, Wi-Fi e rede móvel. Se o registro for feito fora da escola, a plataforma atribui automaticamente o status "pendente" (cor roxa), sujeito à aprovação discricionária da gestão.

A base normativa dessa medida está na Resolução SEDUC nº 32, de 2025, que instituiu a obrigatoriedade dos registros digitais, e em comunicados internos da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), publicados no primeiro semestre de 2026. Na prática, o professor que registra em casa, à noite ou no fim de semana, prática comum devido à ausência de infraestrutura na escola, corre o risco de ter o lançamento rejeitado. O sistema não distingue entre trabalho pedagógico realizado fora do expediente e ausência. A geolocalização, portanto, não apenas vigia onde o professor está, mas desqualifica o trabalho feito fora dos muros da escola.

O efeito sobre o trabalho docente é imediato. A exigência desconsidera que os professores não dispõem de espaço físico adequado na unidade escolar, a sala dos professores foi desativada em abril de 2026 para dar lugar a obras paralisadas. Sem mesa, sem computador, sem Wi-Fi estável, o professor é obrigado a realizar os registros em pé, no corredor, no pátio. A geolocalização, nesse contexto, converte a impossibilidade material de trabalhar na escola em falta funcional.

Ao conjunto de dispositivos de controle analisados nas seções anteriores, o Professor Presente, que marca falta automaticamente por ausência de registro, o Apoio Presencial Pedagógico, cujo sistema recusa avaliações consideradas "generosas demais", e a avaliação 360 graus, que condiciona a permanência do docente ao desempenho mensurado, soma se um mecanismo cuja formulação institucional esconde uma operação particularmente insidiosa. Trata se dos Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAF). A despeito do nome, que sugere apoio, desenvolvimento profissional e escuta qualificada, o CAF opera na prática como um dispositivo de auditoria externa e de verificação unilateral da conduta docente, produzindo um ambiente de suspeição sistemática que aprofunda o sofrimento dos professores.

Diferentemente do que ocorre em outras formações continuadas ou em processos de acompanhamento pedagógico convencionais, o CAF convoca para a unidade escolar agentes externos, vinculados à Diretoria de Ensino ou à própria Secretaria da Educação, que não pertencem ao quadro cotidiano da escola. Esses avaliadores externos realizam visitas periódicas à escola, nas quais se reúnem isoladamente com grupos de alunos, sem a presença dos professores responsáveis pelas turmas. Nessas conversas reservadas, os estudantes são interrogados sobre diversos aspectos da vida escolar, incluindo a atuação dos docentes, a qualidade das aulas, o cumprimento de conteúdos, a pontualidade, a assiduidade e o relacionamento interpessoal em sala.

A impressão que fica, relatada de forma recorrente pelos professores da escola investigada e registrada em múltiplas conversas de corredor, é que se trata de uma verdadeira caça aos erros do professor. O avaliador externo, que não conhece a dinâmica cotidiana da sala de aula, que não viu o trabalho sendo construído ao longo dos meses, que não acompanhou as dificuldades enfrentadas pelo docente com alunos migrantes recém chegados ou com turmas de defasagem severa, colhe impressões pontuais de estudantes cujo desenvolvimento da capacidade crítica e cuja compreensão do processo pedagógico são naturalmente limitados por sua posição etária e hierárquica na relação escolar. A escuta unilateral, sem contraditório e sem a presença do professor para contextualizar, esclarecer ou, quando for o caso, reconhecer dificuldades reais, transforma a fala do aluno em uma espécie de prova ou testemunho sobre o trabalho docente.

A sensação de perseguição não é mera impressão subjetiva. Ela decorre da própria estrutura do dispositivo. O CAF não se propõe a acompanhar o professor ao longo do tempo, a oferecer suporte para suas dificuldades, a construir coletivamente soluções para os desafios da sala de aula. Ele se propõe a verificar, por meio de fontes externas e não controladas pelo docente, se o professor está cumprindo adequadamente suas funções. A conversa isolada com os alunos, sem a presença do professor, já parte de um pressuposto de desconfiança: o de que o professor, se presente, poderia interferir ou constranger a fala dos estudantes, e que, portanto, sua presença deve ser excluída para que a verdade sobre seu trabalho possa emergir. Esse pressuposto revela a lógica fundamental que orienta o CAF, qual seja, a de que o professor é potencialmente culpado até que se prove o contrário, e que a prova deve ser colhida sem seu conhecimento e sem sua participação.

Os efeitos desse dispositivo sobre o cotidiano docente são imediatos e profundos. Em primeiro lugar, ele introduz um elemento de imprevisibilidade e de insegurança que escapa completamente ao controle do professor. Este pode estar conduzindo suas aulas com dedicação, planejamento e qualidade, sem saber quando o avaliador externo chegará, com quais grupos de alunos conversará, quais perguntas serão feitas e como as respostas serão interpretadas e reportadas à gestão. A ansiedade gerada por essa incerteza se soma às demais fontes de desgaste já analisadas, contribuindo para o quadro de sofrimento psíquico e exaustão.

Em segundo lugar, o CAF desloca o eixo da avaliação do trabalho docente do plano da relação pedagógica para o plano da percepção subjetiva dos estudantes, colhida de forma pontual e descontextualizada. O aluno pode estar insatisfeito com uma nota baixa, pode ter tido

um conflito pontual com o professor, pode estar reproduzindo em casa um discurso familiar de desvalorização da escola. Sua fala, nesses casos, será registrada e poderá ser utilizada para questionar a atuação do docente, sem que haja qualquer investigação sobre seu contexto ou sobre a veracidade do que foi dito. A palavra do estudante, legitimamente importante no processo educativo e no exercício da gestão democrática, é convertida em instrumento de fiscalização do professor, o que é profundamente diverso de sua função formativa e participativa.

Em terceiro lugar, o CAF produz um efeito de calafrio na relação pedagógica. Professores da escola investigada relatam que, desde a implementação do dispositivo, sentem se mais constrangidos em estabelecer vínculos de confiança com os alunos, temendo que uma brincadeira, uma palavra mais ríspida em um momento de estresse, uma cobrança legítima por disciplina ou desempenho possa ser interpretada pelo avaliador externo como abuso, assédio ou ineficiência. A abertura e a espontaneidade da relação educativa, que dependem de um mínimo de confiança mútua, são progressivamente substituídas por uma atitude defensiva, na qual o professor se preocupa menos em formar e mais em não deixar margem para denúncias. O paradoxo é que a própria qualidade do ensino, que o CAF pretenderia assegurar, é comprometida pelo clima de suspeição que ele instaura.

A comparação com os demais dispositivos de controle analisados é reveladora. O Professor Presente desconfia da presença do professor e a exige comprovada por registro digital. O Apoio Presencial Pedagógico desconfia da avaliação humana e a corrige por algoritmo. A avaliação 360 graus desconfia da percepção do próprio professor sobre seu trabalho e institui que os pares e a gestão digam sobre ele o que ele não pode dizer sobre si mesmo. O CAF, por sua vez, desconfia da relação pedagógica como um todo e institui que os alunos, isoladamente e sem a presença do professor, digam sobre o trabalho docente o que ele mesmo não pode controlar. Todos esses dispositivos, cada um a seu modo, operam sobre um mesmo solo comum que é a presunção de que o professor, se não for vigiado, se não for fiscalizado, se não for denunciado, não trabalhará direito. A desconfiança estrutural em relação ao professor, de que já se tratou na análise do Apoio Presencial Pedagógico, atinge no CAF sua expressão mais radical, pois agora os próprios alunos são mobilizados como fiscais do trabalho docente.

A sensação de perseguição, mencionada pelos professores, não é um exagero ou uma reação emocional desmedida. Ela corresponde à percepção subjetiva de um dispositivo que foi concebido para encontrar erros, e não para apoiar acertos. O avaliador externo que chega,

conversa reservadamente com os alunos e produz um relatório que alimenta a avaliação do docente não está ali para reconhecer o trabalho bem feito, para ofertar sugestões construtivas, para ajudar o professor a superar dificuldades. Ele está ali, na prática, para verificar se há algo errado. Se não encontra, terá cumprido seu papel. Se encontra, terá justificado sua visita. A assimetria é evidente, o erro produz resultado, a presença se justifica; o acerto, ao contrário, é invisível e não gera registro. O CAF, nesse sentido, inscreve se na mesma lógica do sistema de Apoio Presencial Pedagógico, que recusou a avaliação "generosa demais" e recomendou o registro de "oportunidades de melhoria". Ambos os dispositivos partem do pressuposto de que o defeito existe e deve ser encontrado, e que a excelência, quando eventualmente ocorre, é exceção que confirma a regra da insuficiência.

Para o professor que já se encontra exausto pela sobrecarga de trabalho, pela vigilância contínua dos painéis de BI, pela pressão por resultados e pela ameaça de não recondução, a chegada do avaliador externo do CAF é vivida como mais uma violência. A ironia, cruelmente percebida pelos docentes, é que o dispositivo se chama Ciclo de Acompanhamento Formativo. Formativo, em tese, seria aquilo que ajuda a formar, que contribui para o desenvolvimento profissional, que apoia e orienta. O que ocorre na prática, contudo, é o oposto. O CAF não forma, não acompanha, não desenvolve. Ele fiscaliza, desconfia, espia, denuncia. A palavra formativo no nome do dispositivo é, na experiência dos professores, um eufemismo que apenas aprofunda a percepção de que o sistema trata os docentes como inimigos a serem vigiados e punidos, e não como parceiros na construção da educação pública. A persistência desse descompasso entre o discurso institucional e a realidade vivida, entre a palavra formativa e a prática persecutória, é mais um elemento a alimentar o sofrimento e a perda de sentido que estão no coração do adoecimento docente na era da plataformização e da gestão por resultados.

2.7 A plataformização no cotidiano escolar

O cotidiano docente na escola investigada passa a ser organizado, de maneira cada vez mais evidente, pela presença constante de plataformas digitais institucionais. Na rede estadual paulista, o trabalho pedagógico é atravessado por sistemas como o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), a Secretaria Escolar Digital (SED), o Diário de Classe Digital e a Sala do Futuro, além de aplicativos de mensagens institucionais que estendem o controle para além dos muros da escola. Esses dispositivos não operam apenas como ferramentas auxiliares, mas como instâncias centrais de organização do trabalho e de visibilidade permanente da ação docente.

Para compreender a capilaridade da plataformização no cotidiano escolar, é necessário explicitar o que significam essas siglas que pontuam diariamente a rotina dos professores. O Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) é a plataforma que centraliza a maior parte das atividades digitais da rede estadual paulista. Criado originalmente como ferramenta de apoio ao ensino mediado por tecnologia, o CMSP foi intensamente utilizado durante a pandemia e, após a reabertura das escolas, teve seu uso não apenas mantido, mas expandido. É por meio dele que os professores acessam os materiais didáticos padronizados, como slides prontos, sequências de atividades pré-formatadas e videoaulas, e que os alunos realizam tarefas obrigatórias, automaticamente corrigidas pelo sistema e transformadas em notas e relatórios. O CMSP foi progressivamente integrado a um ecossistema mais amplo que a Secretaria da Educação denomina Sala do Futuro.

A Sala do Futuro é apresentada pela gestão estadual como uma plataforma de aprendizagem que integra currículo, planejamento, execução de aulas e avaliação em um único ambiente digital. Conforme divulgado pela própria Secretaria e por organismos internacionais que a assessoram, a Sala do Futuro se propõe a coreografar a aprendizagem: cada aula, cada exercício e cada tarefa de casa fazem parte de um fluxo cuidadosamente curado, no qual o que os estudantes aprendem hoje, praticam à noite e permitem que o professor ajuste no dia seguinte. A plataforma oferece planos de aula estruturados e alinhados ao currículo, vídeos explicativos e exercícios prontos para uso. Para o sistema, a Sala do Futuro seria uma forma de garantir que cada sala de aula, em cada bairro, tenha acesso ao mesmo padrão de qualidade (Schleicher, 2026).

No entanto, como observa o próprio relatório da OCDE que elogia a iniciativa, paira uma pergunta incômoda: quando esse tipo de suporte deixa de ser apoio e se torna uma muleta? Quando ele se converte em dependência, em ensino preso às telas, em estreitamento do que a pedagogia pode ser? O que o discurso oficial apresenta como reconfiguração do papel do professor, que passaria de criador de conteúdo a arquiteto da aprendizagem, pode ser lido da análise crítica desenvolvida nesta pesquisa, como expropriação da autonomia docente e redução do professor a operador de sistemas previamente programados (Schleicher, 2026).

A Secretaria Escolar Digital (SED) é a plataforma de gestão administrativa e pedagógica da rede estadual paulista. Por meio dela, são realizados registros de matrícula, histórico escolar, frequência, notas e toda a documentação oficial da vida escolar dos estudantes. A SED está integrada ao Diário de Classe Digital e a outros sistemas, compondo uma arquitetura na qual

cada dado inserido pelo professor alimenta não apenas o registro local, mas também os painéis de monitoramento da gestão central.

O Diário de Classe Digital é a interface cotidiana do professor com o sistema de registro. Nele, o docente deve lançar a frequência dos alunos, os conteúdos trabalhados em cada aula, as atividades realizadas e as avaliações. O Diário de Classe Digital está integrado ao fluxo da Sala do Futuro e do CMSP, de modo que o registro da aula aciona automaticamente a liberação de materiais e tarefas para os estudantes.

O funcionamento das plataformas digitais na rede estadual paulista opera por meio de um mecanismo que interliga o trabalho docente, o registro das atividades e a realização das tarefas pelos estudantes em um fluxo contínuo e automatizado. Cada aula ministrada pelo professor exige o preenchimento de um registro no Diário de Classe Digital, sistema integrado à plataforma Sala do Futuro. Esse registro não se limita à marcação de presença: ele aciona automaticamente a liberação dos materiais digitais que serão utilizados na aula, geralmente slides padronizados produzidos centralmente pela Secretaria da Educação ou por fornecedores contratados. A partir desse registro, o sistema disponibiliza aos estudantes as tarefas correspondentes ao conteúdo do slide, criando um fluxo que vincula a ação docente à produção de dados e à exigência de cumprimento de atividades pelos alunos.

A lógica que estrutura esse fluxo pode ser descrita em etapas: a cada aula registrada, uma tarefa é liberada; a cada tarefa concluída, um dado é produzido; e esses dados, consolidados em relatórios de Business Intelligence (BI), alimentam o sistema de metas e a avaliação institucional. O professor, ao realizar a chamada, não está apenas registrando quem compareceu: está acionando uma cadeia de eventos que vai desde a liberação do conteúdo digital até a produção de indicadores que serão utilizados para avaliar seu próprio desempenho.

Entre os professores com quem a pesquisadora convive, é recorrente a sensação de que o trabalho só passa a existir plenamente quando registrado na plataforma. A aula dada, a atividade realizada, a conversa mediada com o aluno, tudo precisa ser traduzido em lançamentos, relatórios, evidências digitais. O que não é registrado parece não ter acontecido, como se o trabalho efetivo se tornasse uma espécie de rascunho informal daquilo que só se oficializa quando convertido em dado. Essa exigência de tradução constante do vivido em informação produz um deslocamento silencioso da atenção pedagógica para a atenção burocrática, ainda que ambas ocorram simultaneamente e frequentemente disputem o mesmo tempo.

A obrigatoriedade do uso de todos esses materiais digitais foi normatizada por uma série de dispositivos legais, com destaque para a Resolução SEDUC nº 32, de 2025, e a Resolução SEDUC nº 109, de 2021. Essas normativas estabelecem que os registros de aula, avaliação e presença sejam realizados digitalmente na plataforma, sob pena de sanções administrativas e impacto na remuneração (São Paulo, 2021; São Paulo, 2025).

As telas ocupam lugar central nesse processo. Os painéis de Business Intelligence (BI), sistemas de coleta, processamento e visualização de dados que transformam informações brutas em gráficos, indicadores e rankings, passaram a circular como linguagem privilegiada de avaliação do trabalho escolar. Em reuniões, formações e comunicados institucionais, os dados do BI são atualizados em tempo real. O professor pode ver, a qualquer momento, como está sua turma em relação às metas estabelecidas. Pode comparar seu desempenho com o de outros professores, de outras escolas da diretoria de ensino, de outras regiões do estado.

Os dados são apresentados em cores: verde para as turmas que atingiram ou superaram as metas, amarelo para as que estão próximas, vermelho para as que ficaram abaixo. O desempenho das turmas, das escolas e, de forma indireta, dos professores é exposto por meio de percentuais, cores e metas atingidas ou não. Ainda que os nomes individuais não estejam sempre explícitos, a lógica comparativa se impõe, produzindo um ambiente no qual todos sabem que estão sendo observados.

O professor que abre o painel e vê um gráfico vermelho, indicando que sua turma está abaixo da meta, sente o peso imediato da cobrança. Não importa se aquela turma tem um número elevado de alunos migrantes que chegaram no meio do bimestre, se houve uma epidemia de gripe que afastou metade da sala, se a plataforma apresentou instabilidade na semana de registro. O gráfico é vermelho. E o vermelho fala mais alto do que qualquer justificativa. A métrica não apenas descreve o trabalho; ela o julga. E, ao julgá-lo, produz no professor a sensação de estar sempre em débito, sempre aquém, sempre insuficiente.

Nos relatos docentes, aparece com frequência o incômodo com essa exposição contínua. Professores comentam o constrangimento ao ver os resultados de suas turmas projetados em telas durante as reuniões, comparados com outras salas ou escolas da Diretoria de Ensino. A comparação, ainda que apresentada como instrumento de diagnóstico, é vivida como julgamento. O trabalho cotidiano, marcado por contextos sociais profundamente desiguais, é reduzido a números que circulam rapidamente e permanecem como marca. Um professor cuja turma teve baixo desempenho em uma avaliação padronizada é chamado a justificar-se

individualmente. Seu nome não precisa estar escrito no gráfico para que todos saibam de quem se trata. Os colegas sabem. A coordenadora sabe. O próprio professor sabe. A vigilância, nesse modelo, não precisa ser explícita. Ela é internalizada. O professor vigia a si mesmo, seus resultados, suas métricas. E se sente culpado quando os números não correspondem ao que o sistema espera.

A conexão permanente às plataformas institucionais não se limita ao horário de funcionamento da escola. O WhatsApp tornou-se, na prática, uma extensão informal, porém onipresente, do sistema de controle. Grupos da escola, da coordenação, da diretoria e da Diretoria de Ensino mantêm o professor conectado a demandas institucionais em tempo integral. Mensagens chegam fora do horário escolar, à noite, nos finais de semana, durante as férias. Solicitam atualizações, correções, ajustes. Alertam para pendências. Reforçam a necessidade de alinhamento aos indicadores. Lembram que "estamos sendo monitorados". O celular, que poderia ser um instrumento de comunicação pessoal, torna-se um dispositivo de prontidão permanente. O professor nunca está verdadeiramente fora do trabalho, porque o trabalho o acompanha em suas notificações, em seus grupos, em sua consciência.

A experiência direta com as plataformas revela, ainda, o quanto elas são pouco adaptadas à realidade concreta das escolas. Conexões de internet instáveis, computadores antigos, telas pequenas, sistemas que travam no meio do registro, plataformas que exigem atualizações constantes, senhas que precisam ser redefinidas a cada semana, formulários que não salvam as informações. O professor lida com todos esses obstáculos enquanto é cobrado pelo cumprimento das metas. A falha técnica, quando ocorre, é tratada como falha do professor. Ele deveria ter previsto, deveria ter registrado antes, deveria ter acessado de outro dispositivo, deveria ter comunicado com antecedência. O sistema nunca está errado. O erro, quando algo não funciona, é sempre atribuído ao docente.

A presença das plataformas também reorganiza o tempo do trabalho. Demandas chegam por diferentes canais, muitas vezes simultaneamente, solicitando atualizações, correções ou ajustes. O professor passa a conviver com a sensação constante de estar em débito, mesmo quando cumpre rigorosamente suas funções presenciais. Porque o trabalho, agora, não se encerra quando a aula termina. Ele continua nas telas, nos registros, nas tarefas que precisam ser liberadas, nos gráficos que precisam ser analisados, nas mensagens que precisam ser respondidas. O tempo de trabalho se dilata e se infiltra em todos os espaços da vida.

2.8 A Copa da Escola e a resistência dos estudantes

O fluxo contínuo que articula chamada, registro, liberação de tarefas e produção de dados, analisado na seção anterior, encontra sua tradução mais explícita em uma política de gamificação implementada pela Secretaria da Educação como parte do processo de plataformização do ensino. A Copa da Escola, apresentada institucionalmente como estratégia de engajamento e protagonismo juvenil, opera como um dispositivo que converte a experiência escolar em uma competição por pontos, subordinando o processo educativo à lógica dos rankings e das metas quantificáveis.

A Copa da Escola organiza os estudantes em times, nos quais cada sala de aula constitui uma equipe e cada professor é designado como técnico ou capitão, responsável por conduzir seus alunos ao longo da competição. O sistema atribui pontuações com base em múltiplos indicadores: quantidade de tarefas realizadas pelos estudantes na plataforma Tarefa SP, frequência às aulas, acertos nas atividades propostas, participação nas avaliações bimestrais (Prova Paulista) e cumprimento dos prazos estabelecidos. Quanto mais tarefas a sala cumpre, maior a frequência registrada e maior o índice de acertos, mais pontos o time acumula, subindo no ranking da competição.

A Copa, como a própria Secretaria da Educação a descreve, é uma iniciativa de engajamento realizada dentro da plataforma Tarefa SP. Mais do que uma competição, é apresentada como o momento de mostrar a força da união, no qual ninguém fica para trás: turma unida faz a Tarefa SP junta. O discurso oficial mobiliza uma linguagem que mescla espírito esportivo e apelo à coletividade: time completo, lugar de craque é na sala de aula, com presença total; excelência, cada acerto é um passo rumo à conquista; o maior prêmio é o nosso conhecimento e a marca que nossa turma vai deixar na história da escola.

A base normativa dessa política encontra-se nas resoluções que estabelecem a obrigatoriedade do uso das plataformas digitais e a bonificação por resultados, analisadas nas seções anteriores. A Copa da Escola, nesse contexto, funciona como o mecanismo que traduz as exigências institucionais em uma dinâmica de competição escolarizada, na qual a responsabilização individual e a pressão por produtividade são internalizadas pelos estudantes sob a forma de disputa entre times.

A lógica gamificada não se restringe à competição entre turmas. Ela se articula com a própria arquitetura das plataformas. O Tarefa SP, plataforma na qual a Copa se realiza, disponibiliza tarefas interativas digitais como uma extensão das atividades propostas no

material didático. Conforme orientação da própria Secretaria, as tarefas devem ser realizadas uma vez por semana, preferencialmente na última aula, e o professor tutor deve registrar semanalmente o volume, à parte, o eixo e o nível em que cada estudante se encontra, utilizando planilhas de acompanhamento como ferramenta de organização. A atribuição de tarefas é individualizada: cada estudante realiza uma tarefa digital por volume, parte, eixo e nível de desempenho, e cabe ao professor monitorar continuamente o avanço de cada aluno, garantindo a atribuição precisa da próxima tarefa e identificando tanto os que avançam mais rapidamente quanto os que apresentam dificuldades.

O que a Copa da Escola faz é adicionar uma camada de competição a esse sistema já estruturado de tarefas e monitoramento. As atividades que já eram obrigatórias passam a valer pontos. Os registros que já eram cobrados passam a definir a posição da turma no ranking. A frequência que já era monitorada passa a ser contabilizada como desempenho esportivo. A gamificação, nesse sentido, não cria práticas: ela reveste as práticas existentes com uma linguagem lúdica que torna a obrigação mais palatável e a vigilância mais difusa.

No cotidiano observado, essa lógica produz efeitos contraditórios e, em muitos aspectos, opostos aos pretendidos pela política. Os estudantes, submetidos a uma carga excessiva de tarefas semanais, desenvolveram formas de resistência que evidenciam o fracasso do modelo em promover engajamento genuíno.

Conforme reportagens jornalísticas, alunos da rede estadual passaram a utilizar scripts de automação, pequenos programas escritos em linguagem de programação, para realizar as tarefas das plataformas em segundos, sem qualquer envolvimento com o conteúdo. O esquema movimentou um grupo com mais de duzentos mil usuários em plataformas de mensagens, permitindo que os estudantes selecionassem as lições da semana e, em instantes, elas constassem como realizadas, com todas as respostas corretas. Em alguns casos, cobravam-se valores entre 2,50 e 10 reais para compartilhar os links dos scripts, transformando a resistência em um mercado paralelo (Folha de S.Paulo, 2025; Band, 2025; Revista Fórum, 2025).

As plataformas afetadas pelos scripts incluíam o Tarefa SP (exercícios diários de todas as disciplinas), a Khan Academy e o Matific (atividades de matemática), o SPeak (inglês), o Leia SP e a Redação Paulista (leitura e produção textual), além da Prova Paulista, avaliação bimestral aplicada a estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio (Folha de S.Paulo, 2025).

A Secretaria da Educação, ao ser questionada, afirmou que, como em qualquer processo de inovação em larga escala, surgem desafios, e que os fornecedores são acionados para fortalecer os mecanismos de segurança quando identificadas tentativas de burla. No entanto, a resposta institucional, centrada no reforço da segurança digital, revela uma incompreensão fundamental do fenômeno: a burla não é um problema técnico, mas pedagógico e, no limite, político.

A análise de Fernando Cássio, professor da Faculdade de Educação da USP, oferece uma interpretação que desloca a análise do registro técnico para o pedagógico e o político. Em artigo publicado na Folha de S.Paulo, Cássio afirma que o emprego de scripts para cumprir tarefas em plataformas, após login dos próprios alunos, é uma forma orgânica de resistência ao tecnossolucionismo que transformou a educação pública paulista em um paradoxal ensino a distância presencial (Cássio, 2025).

Para Cássio, o estudante ridiculariza as exigências da escola porque ele sente que o sistema de ensino não respeita o seu processo de aprendizagem. Eles dizem que querem assistir aula, que querem mais interação com o professor, mas são obrigados a usar algo em que não veem sentido. A burla, a fraude, é uma resposta natural (Cássio, 2025).

A análise de Cássio ilumina uma dimensão que a resposta oficial insiste em ignorar: os estudantes não são passivos diante do modelo que lhes é imposto. Eles encontram brechas, criam atalhos, usam sua inteligência técnica, muitas vezes mais sofisticada do que a dos formuladores das políticas, para driblar um sistema que os trata como meros executores de tarefas padronizadas. O que os gestores apressadamente rotulam como ataque hacker ou fraude revela-se, como uma forma de resistência, ainda que não organizada, ainda que não conscientemente política. Os alunos, muitas vezes sem consciência teórica do que fazem, ensinam à Secretaria da Educação que a tecnologia educacional não existe em abstrato, sem escolas e sem sujeitos.

Essa resistência, longe de ser um desvio a ser corrigido por mecanismos de segurança mais robustos, é um sintoma do fracasso de uma política que investiu centenas de milhões de reais na digitalização do ensino. Enquanto os professores são pressionados a cumprir metas de uso das plataformas, sob pena de sanções, e os alunos são pressionados a realizar tarefas cujo sentido não reconhecem, a experiência educativa se esvazia, e a escola se converte em um campo de disputa onde cada lado desenvolve suas próprias estratégias de sobrevivência. O script, nesse contexto, não é apenas um atalho técnico; é a expressão de uma recusa ética a um

modelo que transforma a educação em produtividade e a aprendizagem em mero cumprimento de protocolos.

A resistência dos estudantes por meio dos scripts tem implicações diretas sobre o trabalho docente, na medida em que coloca o professor em uma posição duplamente pressionada. De um lado, ele é cobrado pela gestão e pelas metas institucionais para que os alunos realizem as tarefas e atinjam os indicadores. De outro, é cobrado pelos próprios alunos, que o pressionam a liberar tarefas que eles possam responder mecanicamente, ou que simplesmente burlam o sistema sem que o professor possa controlar.

O professor, nesse contexto, vê-se entre duas exigências incompatíveis. Se insiste na realização genuína das tarefas, enfrenta a resistência dos alunos e o risco de ver seus indicadores caírem, pois as tarefas não realizadas ou realizadas com baixo desempenho afetam negativamente os gráficos. Se faz vista grossa para os scripts, compactua com um sistema que esvazia o sentido do próprio trabalho. Em ambos os casos, sua autonomia é reduzida e sua prática é subordinada a uma lógica que ele não controla.

A pressão, ademais, não é apenas técnica, mas também simbólica. O professor que vê seus alunos burlarem o sistema em massa pode interpretar essa burla como um atestado de sua própria irrelevância: se os alunos conseguem realizar todas as tarefas em segundos, sem qualquer envolvimento cognitivo, e o sistema aceita isso como válido, qual é o lugar do professor nesse processo? A pergunta, que ecoa pelos corredores da escola investigada, carrega uma dimensão profunda de sofrimento: ela atinge o núcleo do sentido do trabalho docente.

Além disso, a lógica da Copa da Escola, com seus times, pontuações e rankings, introduz uma competição que não envolve apenas os estudantes, mas também os professores. Como o desempenho da turma está diretamente associado ao trabalho do docente que a conduz, a posição da sala no ranking é, implicitamente, a posição do professor. Turmas com baixa pontuação expõem publicamente docentes que, muitas vezes, enfrentam condições de trabalho muito mais adversas, como alunos migrantes recém-chegados, turmas com maior concentração de defasagens, menor acesso a recursos tecnológicos em casa. A comparação, mais uma vez, apaga as diferenças e responsabiliza individualmente quem está submetido a condições estruturais que não pode controlar.

2.9 A inclusão tensionada: padronização digital versus atendimento especializado

A obrigatoriedade do uso de materiais digitais padronizados, analisada nas seções anteriores, impõe um paradoxo particularmente agudo quando confrontada com as necessidades de estudantes que demandam adaptações pedagógicas específicas. A lógica que preside as plataformas, homogeneização, ritmo uniforme, tarefas padronizadas, colide frontalmente com os princípios da educação inclusiva, produzindo uma tensão que recai diretamente sobre o trabalho docente.

O direito à educação inclusiva está amparado em um conjunto de normativas que estabelecem garantias para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em seu artigo 3º, inciso IV, a lei estabelece o direito da pessoa com TEA ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante, e em seu parágrafo único determina que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, definem que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. O AEE é realizado em Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno da matrícula do estudante, por professor especializado (Brasil, 2009).

No âmbito estadual, a Resolução SE nº 71, de 2013, dispõe sobre a organização do AEE nas escolas da rede paulista, determinando a oferta de salas de recursos multifuncionais e a atuação de professores especializados. Conforme o portal de serviços do Estado de São Paulo, as salas de recursos organizam-se por área de deficiência, incluindo uma específica para Transtornos do Espectro Autista (São Paulo, 2013).

Mais recentemente, o Decreto Federal nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O decreto estabelece que o resultado do estudo de caso fundamentará o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) (Brasil, 2025).

Vale destacar que o Decreto nº 12.686/2025 introduz uma distinção importante entre as siglas PAEE e PEI no âmbito federal. O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) são ambos fundamentados no estudo de caso do estudante público da educação especial. O estudo de caso, conforme o artigo 11 do decreto, constitui-se em metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE, e configura-se etapa inicial necessária para a identificação de estudante público da educação especial, sendo composto por etapas que incluem a identificação inicial das demandas e barreiras, a análise do contexto escolar, a identificação de potencialidades e a definição de estratégias e recursos de acessibilidade (Brasil, 2025).

É importante ressaltar que o PEI mencionado no decreto federal, Plano Educacional Individualizado, não deve ser confundido com a sigla PEI utilizada no Estado de São Paulo para designar o Programa Ensino Integral. No contexto da educação especial, o PEI é o documento que orienta o trabalho pedagógico individualizado para o estudante com deficiência. Sua elaboração, em sistemas que já o implementam, envolve múltiplos profissionais e compreende três níveis: identificação das necessidades educacionais, elaboração de roteiro com objetivos pedagógicos individualizados e intervenção, acompanhamento e reavaliação do desempenho.

No Estado de São Paulo, até o momento, utiliza-se predominantemente o PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado) como instrumento de planejamento e acompanhamento dos estudantes da educação especial. O novo decreto federal aponta para uma complementaridade entre PAEE e PEI que ainda está em processo de implementação nas redes estaduais. Para o professor que atua na escola investigada, o que se impõe no cotidiano é a exigência de documentar detalhadamente cada etapa do trabalho com os estudantes laudados, independentemente da sigla que a normativa adote.

O paradoxo se instaura quando a padronização curricular imposta pelas plataformas digitais, com seus slides pré-formatados, tarefas homogêneas e ritmos de aprendizagem uniformes, desconsidera as adaptações pedagógicas que a legislação garante como direito dos estudantes com deficiência. O mesmo sistema que exige do professor o registro imediato de cada aula e a alimentação contínua das plataformas, sob pena de falta e perda de remuneração, também exige que ele elabore, individualizadamente, um conjunto extenso de documentação para cada estudante laudado.

O professor é colocado em uma posição impossível: ou cumpre a exigência da plataforma, que trata todos os alunos como se tivessem o mesmo nível, o mesmo ritmo e as mesmas necessidades, e negligência a necessidade do estudante com deficiência, ou atende à necessidade específica desse estudante e descumpre as metas de uso do sistema. Em ambos os casos, ele é penalizado. Se segue a plataforma, pode ser acusado de não realizar a adequação curricular que a lei determina. Se realiza a adequação, fica para trás nos registros e nas metas que o sistema monitora.

A padronização imposta pelas plataformas é estruturalmente incompatível com a flexibilização que a inclusão exige. Os slides pré-formatados não preveem recursos de acessibilidade. As tarefas padronizadas não consideram tempos diferenciados de realização. O ritmo uniforme de aprendizagem pressupõe um aluno médio que não existe em nenhuma sala de aula e que é ainda mais ficcional quando se trata de estudantes com TEA, deficiência intelectual ou outras condições que demandam estratégias de ensino individualizadas.

A sobrecarga resultante dessa contradição não é apenas qualitativa, o desgaste de ter que conciliar o inconciliável, mas também quantitativa. O professor precisa elaborar e manter atualizados planos de atendimento individualizados, relatórios de acompanhamento, adaptações curriculares e registros de avaliação diferenciada para cada estudante laudado. Essa documentação, exigida pela legislação e pelas normativas da Secretaria, não encontra tempo previsto na jornada formal.

O processo de documentação envolve múltiplas etapas. É necessário identificar as demandas individuais e barreiras enfrentadas pelo estudante, analisar o contexto escolar e as barreiras existentes, identificar potencialidades e demandas de apoio, definir estratégias e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras e, finalmente, elaborar o plano de atendimento. Tudo isso demanda tempo, formação especializada e, sobretudo, condições materiais que a escola pública frequentemente não oferece.

O professor que atua na escola investigada acrescenta toda essa carga de trabalho a uma rotina já extenuante, marcada pela pedagogia da presença, pela alimentação de plataformas, pelas reuniões de análise de indicadores e pelas substituições de colegas. O tempo para elaborar um PAEE adequado simplesmente não existe na jornada formal. Ele é subtraído das horas de descanso, dos finais de semana, do tempo que deveria ser dedicado à família ou ao autocuidado.

O resultado é uma situação insustentável: o professor é pressionado a cumprir as metas de uso das plataformas, sob pena de sanções; é pressionado a cumprir a extensa burocracia da documentação dos estudantes laudados, sob pena de responder por negligência; e é pressionado a mediar as necessidades específicas desses estudantes em sala de aula, muitas vezes sem o acompanhante especializado que a lei garante.

A dupla pressão, entre a padronização das plataformas e a individualização exigida pela inclusão, configura um terreno fértil para o esgotamento e o adoecimento. O professor não acumula apenas mais horas de trabalho; ele acumula a impossibilidade de realizar um trabalho que considere significativo. A impossibilidade de conciliar a exigência da plataforma com a necessidade do estudante com deficiência produz um sofrimento central na psicodinâmica do trabalho: o conflito entre a organização prescrita e o trabalho real, entre o que o sistema exige e o que a situação concreta demanda (Dejours, 1992).

Quando esse conflito não pode ser negociado, quando o professor não tem espaço para exercer sua inteligência prática e sua criatividade, instala-se o sofrimento que, prolongado no tempo, converte-se em adoecimento. A culpa por não conseguir atender adequadamente nem à plataforma nem ao estudante é internalizada como falha pessoal, obscurecendo as condições estruturais que tornam essas duas exigências inconciliáveis.

2.10 Etnografia do cansaço

As cenas que compõem esta seção foram registradas em diário de campo ao longo do período de investigação. Elas não pretendem ilustrar conceitos previamente definidos, mas dar a ver, na concretude dos gestos, das vozes e dos silêncios, aquilo que as seções anteriores analisaram teoricamente: o modo como a plataformização, a gestão por resultados e a intensificação do trabalho se inscrevem no cotidiano, nos corpos e nas subjetividades.

A opção por registrá-las em formato de diário datado, com falas diretas e observações sobre o gesto, o tom, o corpo, inspira-se na experiência etnográfica de Simone Weil em *A condição operária*. Weil registrava o trabalho fabril a partir de sua própria inserção como operária, captando não apenas as condições objetivas, mas também a experiência subjetiva do desgaste, da repetição e da perda de sentido. As cenas que seguem buscam fazer o mesmo em relação ao trabalho docente: captar o que escapa aos indicadores, o que não se traduz em dados, o que só se revela a quem compartilha, dia após dia, o mesmo chão (Weil, 1979).

Os nomes são fictícios. As datas, quando não precisas, indicam o período aproximado do registro. As falas foram reconstituídas a partir de anotações imediatamente posteriores aos eventos.

Cena I. Terça, 15 de março. Sala dos professores, fim do expediente.

Elas estavam sentadas diante dos notebooks. Em uma aba, o Diário de Classe Digital. Em outra, o PAEE, Plano de Atendimento Educacional Especializado. O prazo do plano de atendimento vencia amanhã.

"Eu tenho que preparar o PAEE para o meu aluno autista, mas também tenho que registrar as aulas já prontas e estruturadas no material digital que sou obrigada a usar. Todas as aulas da plataforma já vêm prontas, enviadas pelo Estado. E o sistema cobra as duas coisas como se fosse possível dar duas aulas diferentes ao mesmo tempo."

Ela parou de digitar por um instante. Olhou para o prazo que piscava no canto da tela. Depois continuou, a voz mais baixa.

"No fim, os dois saem malfeitos. O registro é só para cumprir tabela, e o plano de atendimento é um documento que ninguém lê."

A colega não respondeu. Apenas acenou com a cabeça, os olhos ainda fixos na própria tela. Não era preciso dizer nada.

O desabafo se materializa aquilo que a psicodinâmica do trabalho denomina a distância patogênica entre trabalho prescrito e trabalho real (Dejours, 1992). O sistema prescreve duas tarefas igualmente obrigatórias e igualmente urgentes: alimentar a plataforma com os registros padronizados e elaborar o plano de atendimento educacional especializado. No trabalho real, porém, essas duas exigências são inconciliáveis no tempo disponível. A professora não tem como realizá-las bem. Resta-lhe o malfeito, o registro para cumprir tabela, o documento que ninguém lê. O sofrimento, aqui, não decorre da dificuldade de uma tarefa, mas da impossibilidade estrutural de realizá-la com qualidade. A cisão entre o que o sistema exige e o que a prática docente permitiria fazer se houvesse tempo e condições é o solo fértil para o adoecimento.

Cena II. Quinta, 20 de junho. Reunião pedagógica.

A coordenadora tinha preenchido a ficha de apoio depois de assistir à aula de uma professora. Avaliou a prática como exemplar. O sistema, porém, não aceitou.

A mensagem apareceu na tela: "Generosa demais. Recomenda-se registrar oportunidades de melhoria."

Ela mostrou para a colega ao lado.

"Estão me ensinando a ser mais dura."

A colega leu, devolveu o formulário. Não disse nada. Depois, no corredor, comentou baixo.

"O sistema não quer que a gente reconheça o trabalho bem-feito. Quer que a gente sempre encontre um problema. Porque se está bom, não precisa melhorar. E a lógica é melhorar sempre."

"Mesmo quando já está bom", respondeu a coordenadora.

Cena III. Quarta, Última semana do bimestre. 2025

Na semana da feira de ciências, os professores não puderam fazer a feira de ciências. As plataformas exigiam tarefas padronizadas. Os registros precisavam ser concluídos. Os gráficos do BI mostravam que as atividades estavam baixas. A feira, que havia sido planejada durante dois meses, não constava em nenhum indicador.

Uma professora guardou os cartazes e a vidraria na sala de materiais. Os alunos perguntaram se a feira ia acontecer. Ela disse que não sabia.

No dia seguinte, seguiram a passar os slides do CMSP.

No corredor, uma colega mais antiga comentou, sem se dirigir a ninguém em particular.

"Eu me formei para dar aula. Hoje eu preencho papel e passo slide."

O cancelamento da feira de ciências não é um episódio isolado de má gestão. Ele é a expressão cotidiana do que se denomina *dataficação* (Zuboff, 2019): a conversão da atividade pedagógica em informação mensurável, com a consequente invisibilização de tudo o que não pode ser quantificado. A feira, que mobilizou criatividade, trabalho coletivo e meses de planejamento, não gerava dados para os painéis de Business Intelligence. Os slides do CMSP, ao contrário, geravam. O sistema, portanto, não apenas priorizou o registrável sobre o

significativo: ele aniquilou o significativo. A professora que guardou os cartazes experimenta, na prática, a lógica perversa do regime de verdade baseado na mensuração: o que não está na plataforma não existe, e o que não existe não merece tempo, esforço ou reconhecimento.

Cena IV. WhatsApp, grupo da escola, 20h30.

Mensagem do coordenador: "O bimestre está se encerrando, mas orientamos que as aulas ocorram normalmente. Lembrando que estamos sendo monitorados e que os alunos precisam realizar atividades em sala das plataformas."

Na manhã seguinte, uma professora comentou na fila do café.

"Monitorados. Ele escreveu 'monitorados'. Como se a gente fosse bandido."

A mensagem do coordenador às 20h30 e a reação da professora ("Como se a gente fosse bandido") revelam a passagem de um regime de vigilância externo para um regime de vigilância internalizada. A sociedade do desempenho, diferentemente da sociedade disciplinar, não precisa de guardas visíveis porque os próprios sujeitos assumem a função de se vigiar (Han, 2017). O coordenador não está na casa da professora, mas a mensagem ali chega. O olhar não precisa estar presente porque a antecipação do olhar já opera. Ao dizer "monitorados", o professor não apenas descreve um fato técnico (o sistema registra); ele expressa a experiência subjetiva de estar sempre sob suspeita, sempre em posição de quem pode ser pego em falta. A ironia "como se a gente fosse bandido" é a consciência amarga de que, para o sistema, o professor parte do lugar de culpado até que prove inocência, e a prova nunca é suficiente.

Cena V. Segunda, 3 de fevereiro. Início do ano letivo. 2026

Comunicado interno da Diretoria de Ensino. Professores da Sala de Leitura e do PROATI seriam remanejados para cobrir aulas em outras turmas. Os projetos seriam interrompidos.

Uma professora, que coordenava a Sala de Leitura havia três anos, disse baixo.

"Eu construí aquela sala do zero. Montei o acervo. Fiz os alunos gostarem de ler. Agora vão me tirar de lá para substituir aula de matemática."

"E se a gente não aceitar?", perguntou outra.

"Se não aceitar, não tem recondução."

Ninguém mais falou. No dia seguinte, ela já estava na sala de aula, regendo uma turma que não era sua, com um planejamento que não tinha feito.

Cena VI. Terça, algum dia de abril. Sala dos professores.

Conversa na sala dos professores, durante os poucos minutos em que a sala ficou vazia de coordenadores.

"Sabe o que mais me cansa?", disse uma professora de português. "Não é a aula. Não é o aluno. É o tempo todo saber que tem alguém olhando. O tempo todo saber que, se eu não lançar a chamada até amanhã, vai constar que eu faltei. Que, se a turma não fizer as tarefas, o vermelho vai aparecer no BI e vão me chamar para explicar. Que, se eu não responder a mensagem do grupo em meia hora, vão achar que eu não estou comprometida."

Ninguém respondeu. Mas todas acenaram com a cabeça.

A fala da professora de português descreve com precisão o que a teoria denomina *performatividade* (Ball, 2010). O professor não age mais movido por seu próprio julgamento profissional, mas pela antecipação de como será julgado pelos indicadores. O "alguém olhando" não tem rosto específico, pode ser o coordenador, o sistema, o BI, a supervisora. Essa indeterminação é o que torna o controle tão eficaz. Não há um interlocutor com quem negociar, uma face com a qual argumentar. Há uma tela, um gráfico, uma mensagem automática. A vigilância difusa produz o que há de mais devastador para a subjetividade docente: a sensação de que nunca se está seguro, de que a qualquer momento um registro esquecido, uma tarefa não lançada, um prazo vencido pode desencadear uma sanção. O professor, assim, não trabalha para realizar seu ofício; trabalha para não ser punido.

Cena VII. Reunião

A escola havia alcançado o Ouro no SARESP. Ninguém comemorou. O coordenador, Sr. Burns, projetou os gráficos na tela. As tarefas estavam baixas.

"As tarefas estão baixas. Vocês não estão exigindo que os alunos façam."

A pesquisadora respondeu em meio aos murmúrios.

"É só a gente não pilhar. Eu aviso, o aluno faz se quiser. Não posso obrigar ninguém."

Silêncio.

O coordenador respondeu, contendo-se para falar baixo.

"Vocês não estão entendendo. Quem não fizer, sai. Os dirigentes estão sendo despejados. Muita gente está caindo."

Uma professora se levantou. A voz saiu trêmula, depois foi ganhando força.

"Isso é uma ameaça. Já é a segunda vez que você diz isso na frente de todo mundo. A gente está exausto. A gente dá o máximo. A gente conquistou o Ouro. E mesmo assim não é suficiente."

Ela perguntou, olhando nos olhos do coordenador.

"Isso é uma ameaça?"

Ele não respondeu. Falou sobre as diretrizes da Secretaria, sobre responsabilidade. As palavras soaram vazias.

A professora sentou-se. Não falou mais nada pelo resto da reunião. Ao seu lado, uma colega estendeu a mão e tocou seu ombro. Foi tudo o que podia fazer.

No corredor, depois, alguém disse baixo.

"Ela tem razão. Mas vai sobrar para ela."

A pergunta da professora ,"Isso é uma ameaça?", rompe, por um instante, a névoa da hegemonia que naturaliza as condições de trabalho (Gramsci, 2001). A resposta do coordenador palavras vazias sobre diretrizes e responsabilidade e o comentário no corredor "Ela tem razão. Mas vai sobrar para ela" revelam o mecanismo de silenciamento que fragmenta o coletivo docente. Quem fala, expõe-se. Quem denuncia, paga o preço. O medo da retaliação perda do bônus, não recondução, avaliação negativa opera como um freio poderoso à organização coletiva. O toque da colega no ombro, ao final, é um gesto ambíguo: expressa solidariedade, mas também a impotência de quem não pode fazer mais do que um toque. A resistência, nesse contexto, é subterrânea, silenciosa, fragmentada e, por isso mesmo, insuficiente para transformar as condições que produzem o sofrimento.

Cena VIII. Quinta-feira, algum dia de maio. Corredor

Duas professoras conversavam no canto do pátio, longe das câmeras, longe dos ouvidos da coordenação.

"Você viu que ameaçaram desligar a fulana? Ela ia atingir 5 por cento de faltas."

"Ela faltava demais, estava doente. Mas ouvi dizer que a Justiça suspendeu a resolução. Não vão mais desligar ninguém por causa disso."

"Por enquanto. Mas o medo fica. Porque eles podem tentar de novo. E enquanto não sai uma decisão final, a gente fica nesse limbo. Sabendo que, se adoecer, pode perder o cargo."

"E o atestado? Não vale nada?"

"Vale. Mas o sistema não pergunta se você tem atestado. O sistema só conta. A diferença é que agora, se te desligarem, você pode processar. Mas quem tem energia pra processar? Quem tem dinheiro?"

A segunda professora balançou a cabeça. Não disse mais nada. Pegou o café e saiu.

No corredor, alguém comentou, em voz quase inaudível.

"É isso que dá ficar doente nessa profissão. Você vira número. Mesmo que a Justiça suspenda, o medo não suspende."

Cena IX. Sexta, 24 de maio. Reunião de resultados.

Os gráficos do BI estavam na tela. Verde, amarelo, vermelho. O coordenador apontou para uma barra vermelha.

"Essa turma está abaixo da meta. O que está acontecendo?"

A professora responsável não respondeu. Ela sabia o que estava acontecendo. Metade da turma havia chegado no meio do bimestre. Três alunos mal sabiam ler. Dois estavam em situação de vulnerabilidade tão grave que mal conseguiam se concentrar.

Mas ela não disse nada.

O coordenador passou para o próximo gráfico. Comparou duas turmas da mesma série.

"Vejam como a turma da professora Ana está indo bem. É possível, sim."

A professora Ana, sentada no fundo, não levantou os olhos da mesa.

No final, o coordenador perguntou se alguém queria acrescentar algo. Silêncio.

No corredor, os comentários vieram.

"Ela não tem condições de comparar. A turma dela é completamente diferente."

"Ele não sabe o que é dar aula aqui."

Mas ninguém disse nada na sala.

Cena X. Quinta-feira, final de agosto. Sala dos professores.

O professor de matemática estava sentado sozinho na sala dos professores, os olhos fixos na tela do notebook. O BI mostrava sua turma em vermelho. Ao lado, a turma de outra professora, da mesma série, aparecia em verde.

Ele fechou o notebook. Ficou olhando para a parede por um longo minuto.

"Eu peguei a turma que ninguém queria", disse, sem se dirigir a ninguém. "Os que não sabem a tabuada. A diretora me pediu para assumir porque eu tenho mais experiência. E agora a minha experiência aparece no gráfico como incompetência."

Uma colega que estava ao lado, corrigindo provas, levantou os olhos.

"Você sabe que não é incompetência."

A frase "a minha experiência aparece no gráfico como incompetência" condensa uma das dimensões mais perversas do regime de performatividade: a inversão dos critérios de reconhecimento (Dejours, 2015). O professor fez exatamente o que a ética profissional e a gestão escolar esperavam de um trabalhador experiente: assumiu a turma mais difícil. No entanto, o sistema não mede a dificuldade da turma, a dedicação extra, a paciência para alfabetizar quem não sabe a tabuada. O sistema mede resultados brutos, descolados das condições de partida. O gráfico, portanto, não avalia o professor; ele o acusa. E o professor, que deveria ser reconhecido por seu esforço, internaliza a culpa. A colega que diz "você sabe que não é incompetência" oferece um consolo, mas não desfaz o dado. O gráfico vermelho permanece. E permanecerá como ferida aberta na subjetividade docente.

Cena XI. Quinta, 17 de abril. Refeitório.

A professora estava ao redor da mesa do refeitório, os alunos sentados. O almoço dela era só dali a duas horas. Ficou ali, de pé, atenta, vigiando. Dois meninos começaram a empurrar um ao outro. Ela se aproximou, separou, advertiu. Voltou para perto da mesa. Comeu um pedaço de pão que tinha trazido na bolsa.

Mais tarde, na sala dos professores, outra colega disse.

"Eu não aguento mais ficar de pé no intervalo. É o momento que eu mais preciso sentar, e é justamente quando eu tenho que ficar andando atrás dos alunos."

"Antes tinha agente escolar para isso", respondeu uma terceira.

"Agora a agente escolar sou eu."

Cena XII. Quarta, 4 de setembro. Sala dos professores.

"Meu corpo nem dói mais. Ele só funciona. É como se ele tivesse desistido de reclamar."

"Eu não lembro a última vez que acordei descansada."

"Toda noite eu reviso mentalmente o que fiz e o que deixei de fazer. Sempre tem alguma coisa. Então eu durmo mal e acordo já me sentindo atrasada."

"Eu não entrei nessa profissão para preencher planilha. Eu entrei porque gostava de ensinar. Porque gostava de ver o olho do aluno brilhando quando ele entendia alguma coisa. Hoje eu nem sei mais se isso acontece. Eu estou tão ocupada registrando que não tenho tempo de olhar nos olhos de ninguém."

A outra não respondeu. Apenas olhou para a janela vazia.

Essas falas, colhidas em uma conversa aparentemente banal na sala dos professores, são o que a psicodinâmica do trabalho chamaria de *testemunhos do sofrimento* (Dejours, 1992). "Meu corpo nem dói mais. Ele só funciona" esta frase é particularmente reveladora. O corpo que desistiu de reclamar é o corpo que incorporou o desgaste como normalidade. A exaustão deixou de ser um sinal de alerta (o corpo avisando que algo vai mal) e se tornou o próprio modo de funcionamento. "Toda noite eu reviso mentalmente o que fiz" aqui se manifesta a internalização da vigilância. O supervisor não precisa mais estar presente porque o professor assumiu para si a tarefa de se cobrar, de se avaliar, de se punir. "Eu entrei porque gostava de ensinar. Hoje eu nem sei mais se isso acontece" esta é a dimensão mais devastadora: a perda de

sentido. O professor não adoece apenas porque trabalha demais. Adoece porque o trabalho que realiza já não o constitui como sujeito.

Cena XIII. Terça, 12 de agosto. Corredor, após a divulgação dos valores do bônus.

"Você viu quanto fulano ganhou de bônus?"

"Mais de dez mil."

"E você?"

"Mil e duzentos."

"Eu não ganhei nada. Zero."

Silêncio.

"Como eles calculam isso?"

"Ninguém sabe. Cada ano muda a regra. A meta sobe. A diferença para não receber foi 0,1."

"0,1?"

"0,1."

Cena XIV. Corredor. (Diálogo sobre as regras do jogo, ecoando a Cena XIII)

"Sabe qual é o pior? Não é ganhar menos no bônus. É a sensação de que você está sendo julgado o tempo todo sem saber quais são as regras."

"As regras mudam depois que o jogo acabou."

"E quem decide as regras nunca esteve numa sala de aula."

Cena XV. Corredor. (Desdobramento natural da conversa sobre o desligamento)

A notícia do desligamento (que acabou não acontecendo por força da Justiça, mas o medo permaneceu) correu a escola em poucas horas. No intervalo da tarde, um grupo de professores comentava em voz baixa.

"É isso que dá ficar doente nessa profissão."

"Você é substituível. Sempre foi."

"O sistema não quer professor doente. Quer professor que alimente a plataforma. Se você não alimenta, você não existe. E se você não existe, eles colocam outro no seu lugar."

"Até o outro adoecer também. Uma máquina de moer gente."

"A sorte é que a Justiça suspendeu. Por enquanto."

"Por enquanto. Mas e amanhã?"

Cena XVI. Sala dos professores, intervalo da manhã.

O professor de Geografia sempre foi daqueles que os alunos procuravam. Suas aulas eram lembradas por projetos que transbordavam o currículo. Houve um ano em que organizou, com outras disciplinas, uma feira interdisciplinar sobre o Dia D. Mapas, maquetes, cartazes, diários fictícios de soldados escritos pelos alunos do nono ano, cartas de enfermeiras imaginárias redigidas pelas meninas do sétimo. Quem passava pela sala dele via os alunos debruçados sobre as mesas, discutindo, rindo, concentrados. Ele circulava entre os grupos com uma mistura de entusiasmo e paciência que só os professores que amam o que fazem conseguem sustentar.

Hoje ele não desenvolve projeto nenhum. Diz que não vale a pena, que os alunos não merecem, que tudo o que ele construiu foi atropelado pelas plataformas. Fala mal dos alunos abertamente, sem um pingo do carinho que um dia foi sua marca. Outro dia, uma faísca de briga acendeu no fundo de sua sala e ele mal levantou os olhos do Diário de Classe Digital. A turma percebeu o vácuo e a confusão cresceu até que um aluno saiu chorando e outro foi parar na diretoria.

No intervalo, uma colega comentou na sala dos professores.

"Você viu a sala do Carlos? Pegou fogo. Literalmente."

"Ele não é mais o mesmo", respondeu outra, sem levantar os olhos do café. "Antes ele amava aqueles meninos. Agora ele mal olha para eles."

"O sistema foi sugando ele", disse uma terceira. "Primeiro tiraram os projetos. Depois tiraram o ânimo. Agora só sobrou a casca."

"Do jeito que está, ou ele sai ou ele explode."

Ninguém respondeu. O sinal tocou.

A trajetória do professor de Geografia do entusiasmo dos projetos interdisciplinares ao esvaziamento da prática, à fala desrespeitosa sobre os alunos, à indiferença diante do conflito em sala é a personificação do processo de alienação do trabalho docente sob a plataformização (Marx, 2004; Veloso et al., 2026). Ele não "desistiu" por fraqueza de caráter ou por cansaço individual. Ele foi progressivamente expropriado de sua autonomia. O projeto do Dia D, que mobilizava mapas, maquetes, cartas fictícias, que fazia os alunos vibrarem, é invisível para os painéis de Business Intelligence. O slide padronizado, ao contrário, é visível, registrável, cobrável. O sistema não reconhece o trabalho que o professor sabia fazer bem; reconhece apenas o trabalho que pode medir. Aos poucos, o professor deixa de investir no que não é reconhecido. O ânimo se esvai. A relação com os alunos se esgarça. Resta a casca: o corpo que comparece, a voz que passa os slides, a presença que já não se importa. Essa é a manifestação mais cruel da sociedade do desempenho (Han, 2017): o sujeito não explode, não grita, não pede socorro. Ele simplesmente esvazia.

Cena XVII. Sexta, 28 de março de 2026. Sala dos professores, início da manhã. (Resultado do SARESP)

O resultado do SARESP tinha saído. A escola havia conquistado o primeiro lugar na Diretoria de Ensino e alcançado o nível Diamante no Estado de São Paulo. Mas ninguém comemorava.

O clima era de alvoroço, mas não daquele tipo que se espera após uma conquista. Era um alvoroço tenso, de corredor, de conversas em voz baixa interrompidas quando alguém se aproximava.

"Você viu que a supervisora nova vai vir hoje?", perguntou uma professora enquanto ajustava os papéis sobre a mesa.

"Ouvi dizer. Já chegou dando carteirada. Disse que é a primeira escola PEI da região e que vai mostrar como se faz."

"Mostrar como se faz? A gente tá em primeiro lugar na diretoria e ela quer mostrar como se faz?"

A professora de Matemática, que até então não havia participado da conversa, levantou os olhos do caderno.

"Primeiro lugar não é suficiente. Nunca é. Eles sempre querem mais."

Ninguém respondeu. O sinal tocou.

Cena XVIII. Segunda, 6 de abril de 2026. Reunião ATPCG. (Desdobramento da visita da supervisora)

O coordenador chegou com uma planilha nas mãos. Era diferente das outras vezes. Desta vez, poucas salas estavam em vermelho. A maioria estava em amarelo ou verde. Teoricamente, era um bom resultado.

Mas o tom da reunião não era de reconhecimento.

"Vejam", ele começou, projetando a planilha na tela. "Ainda há turmas abaixo da meta. Não podemos descansar."

Uma professora levantou a mão.

"Com todo respeito, a escola ficou em primeiro lugar na Diretoria de Ensino. Nível Diamante no Estado. Não é um resultado bom?"

O coordenador hesitou por um segundo. Depois continuou, como se não tivesse ouvido.

"A supervisora nova esteve aqui na semana passada. Ela é rigorosa. É a primeira escola PEI da região, e ela vai cobrar. Quem não se alinhar, não permanece."

A professora de Matemática, que até então estivera em silêncio, largou a caneta sobre a mesa. O barulho foi pequeno, mas todos ouviram.

"Permanecer onde?", ela perguntou. A voz não era alta, mas tinha uma densidade que atravessou a sala. "Aqui? Na profissão? Na escola que a gente ajudou a construir e que agora está em primeiro lugar?"

O coordenador tentou retomar o controle.

"Eu só estou dizendo que precisamos seguir as diretrizes..."

Ela o interrompeu.

"Diretrizes? A supervisora esteve na minha sala ontem. Parou na porta e ficou me assistindo sem avisar, sem conversar depois. Isso é diretriz ou é intimidação?"

A supervisora, que estava sentada no fundo da sala, não se mexeu. Não disse nada. Apenas cruzou os braços.

O coordenador pigarreou. "Isso é procedimento padrão de acompanhamento."

"Não foi acompanhamento", respondeu a professora, agora olhando diretamente para a supervisora. "Foi fiscalização. E fiscalização sem diálogo é só uma forma de dizer que a gente não é confiável."

Silêncio.

A supervisora finalmente falou, sem alterar a expressão.

"O acompanhamento será feito. Os registros serão analisados. As metas precisam ser cumpridas."

Não respondeu à pergunta. Não negou. Não confirmou. Apenas repetiu o que já estava escrito nas resoluções.

A professora de Matemática pegou a caneta de volta. Não disse mais nada durante o resto da reunião.

No corredor, depois, um professor comentou baixo.

"Ela falou o que todo mundo queria falar. Mas agora a supervisora sabe o nome dela."

"Já sabia", respondeu outro. "Por isso mesmo parou na porta da sala dela."

Cena XIX. Quarta, 27 de abril de 2026. Sala dos professores, intervalo. (ECA Digital)

O assunto era o ECA Digital. A nova resolução sobre o uso de imagens de menores e a proibição de trocar mensagens com alunos tinha chegado como mais uma camada de controle.

Foi quando uma professora de Ciências, que até então folheava um caderno, levantou os olhos.

"Mas tem uma coisa que não estou entendendo", ela começou, fechando o caderno. "Não podemos mais postar foto dos alunos. Certo. Mas no final do ano, a gente tem que apresentar um portfólio. Um portfólio cheio de evidências do trabalho. E como é que a gente faz evidências sem fotos?"

"Pois é", completou outra professora. "Eles querem prova de tudo. Prova de que a atividade aconteceu, prova de que os alunos participaram, prova de que o professor trabalhou. Mas aí a gente tira foto e não pode usar. Então o que vale? O que eles querem, afinal?"

"Eles querem que a gente registre", respondeu um professor mais jovem. "Mas não querem que a gente mostre o registro. Querem que a gente tenha a evidência guardada, caso alguém peça. Só que ninguém vai pedir. E se pedir, a gente mostra. Mas se mostrar, a gente tá violando o ECA. É uma arapuca."

"Uma arapuca ou uma contradição de propósito?", perguntou a professora de Ciências. "Porque se a gente não tem como provar o trabalho, o trabalho não existe. E se o trabalho não existe, a gente não cumpriu a meta. E se a gente não cumpriu a meta..."

Ela não terminou a frase. Não precisava.

O dilema colocado pelas professoras "não pode foto, mas precisa de evidência" não é um problema técnico ou um desencontro normativo a ser resolvido com um esclarecimento da gestão. É uma contradição estrutural do sistema, que revela sua duplicidade. O sistema exige prova do trabalho (o portfólio, a evidência, o registro), mas simultaneamente interdita o instrumento mais básico de prova (a foto do aluno, a mensagem registrada). A contradição não tem solução porque não foi produzida por acaso: ela mantém o professor em estado de insegurança permanente. Se ele tira a foto e não a usa, pode ser acusado de não ter evidência. Se tira e usa, viola a norma. Se não tira, não pode provar que trabalhou. Em qualquer dos três caminhos, ele está errado. A resposta da diretora "façam as fotos, guardem num drive pessoal, não compartilhem" é uma solução de sobrevivência, não uma solução institucional. Ela resolve o problema imediato, mas não desfaz a contradição. E a contradição permanece, alimentando a ansiedade e a sensação de que, a qualquer momento, o professor pode ser pego em falta.

Cena XX. Quinta, 30 de abril de 2026. Reunião convocada pela diretora. (Desdobramento da conversa sobre o ECA Digital)

Três dias depois da conversa no intervalo, a diretora convocou uma reunião extraordinária. O assunto era a pressão que vinha da SEDUC e o impacto das novas resoluções sobre o trabalho docente.

Ela começou devagar, escolhendo as palavras.

"Fui na Diretoria semana passada. Fui levar uma boa prática da escola. Uma coisa que a gente faz aqui e dá certo. Mas, antes de sair os resultados, eu já sabia que o clima não estava bom. Aqui na escola, a gente sempre foi uma jornada. Depois que virou PEI, a gente perdeu um pouco disso. Perdemos autonomia."

Alguns professores acenaram com a cabeça.

"O que está acontecendo", ela continuou, e aí a voz mudou. Já não era mais a diretora falando de procedimentos. Era um desabafo.

"Olha, vou ser sincera com vocês. Essa vigilância toda que a gente está sofrendo agora, essa pressão, essa desconfiança... não vem de hoje. Vem de um passado que a gente não construiu, mas que a gente está pagando. Porque, sim, tinha professor que fechava a porta da sala e não dava aula. Tinha professor que ficava fazendo unha, jogando videogame, deixando a sala pegar fogo. E aí a escola pegava fama, os alunos reclamavam, a diretoria sabia, mas ninguém fazia nada. Agora a SEDUC resolveu apertar. E apertou para todo mundo."

Um silêncio pesado caiu sobre a sala.

"E quem sempre trabalhou?", continuou ela, olhando nos olhos dos professores. "Quem sempre fechou a porta e deu aula de verdade, levou a escola nas costas, fez projeto, se dedicou? Esse também está pagando. Não é justo. Mas é a realidade. A SEDUC pegou o nosso ponto fraco. E qual é o nosso ponto fraco? Não é a individualidade de vocês. Pelo contrário. Vocês são os professores que sempre trabalharam. O ponto fraco é que a gente nunca se uniu para combater quem não trabalhava. Cada um ficou no seu canto, na sua sala, e deixou o barco andar. Agora a conta chegou para todos."

Uma professora de Língua Portuguesa, lá do fundo, murmurou.

"Então a gente está pagando o pato pelos outros."

"Exatamente", respondeu a diretora. "Estamos. A demanda é imensa. A gente tem que dar conta, porque é daqui que a gente tira o nosso pão. A nossa escola está consolidada, mas

consolidada não significa blindada. Quem está no PEI tem que querer estar aqui. Mas eu sei que vocês querem. Vocês sempre quiseram. O problema não é vocês."

A professora de Matemática, a mesma das cenas anteriores, levantou a mão.

"Diretora, com todo respeito, a supervisora parou na porta da minha sala ontem e ficou assistindo a aula inteira. Não falou nada. Só ficou lá, olhando. Isso é normal?"

A diretora respirou fundo.

"Ela não comentou nada? Não falou nada depois?"

"Não."

"Então é bom sinal. Se ela tivesse achado algo errado, você já saberia."

A resposta não convenceu ninguém, mas ninguém contestou.

A diretora continuou, e foi então que o assunto da conversa do intervalo voltou.

"E tem coisa nova chegando. O ECA Digital, por exemplo. Não publiquem foto de aluno. Não fiquem trocando mensagem com eles por aplicativo pessoal. Isso pode dar muito problema."

Uma professora de Ciências, a mesma que havia questionado no intervalo, pigarreou.

"Diretora, e como a gente faz o portfólio de evidências no final do ano? Porque a gente ouve uma coisa e ouve outra. Não pode foto, mas precisa de evidência. Fica parecendo que a gente tem que provar o trabalho sem poder usar a ferramenta mais básica de prova."

A diretora suspirou.

"Eu sei. É contraditório. O que eu posso dizer é: façam as fotos, guardem num drive pessoal, não compartilhem. Se alguém pedir oficialmente, vocês têm. Mas não postem. Não publiquem. O risco é muito alto. E a gente não pode correr o risco de perder o que construiu por causa de uma foto mal interpretada."

A resposta não resolveu a contradição, mas ninguém insistiu.

A diretora continuou.

"Outra coisa. Antes, a gente tinha cinco dias para lançar as atividades no Diário de Classe Digital. A partir de junho, tem que lançar no dia. Se deixar para o dia seguinte, o professor já consta como falta. O sistema não pergunta por quê. Ele só marca."

A sala ficou em silêncio. Alguém, lá no fundo, suspirou.

"Não é ameaça", disse a diretora, antecipando a reação. "É informação. A gente precisa saber as regras do jogo para não ser pego de surpresa."

Depois da reunião, no corredor, a professora de Matemática parou a diretora.

"A senhora acredita mesmo que isso não é uma ameaça?"

A diretora olhou para os lados, viu que não havia ninguém por perto, e respondeu baixo.

"Acreditar, eu não acredito. Mas fingir que acredita é o que me mantém no cargo. E o que mantém vocês na escola. Por enquanto."

Ela fez uma pausa, depois acrescentou, ainda mais baixo.

"E olha... sobre o que eu falei dos professores que fechavam a porta e não davam aula? Vocês não são esses. Nunca foram. Mas a gente paga o preço por eles do mesmo jeito. É isso que dói."

A professora de Matemática não respondeu.

Cena XXI. Sexta, 30 de abril de 2026. O dia em que a escola perdeu a sala dos professores.

No início do ano letivo, a direção anunciou uma mudança na organização das salas dos professores. Antes, elas eram divididas por área de conhecimento: Exatas, Linguagens e Humanas. Cada área tinha seu espaço, seus materiais, seu café, seu silêncio relativo.

A justificativa foi a criação da figura do Professor Tutor, uma exigência do PEI. Precisavam de uma sala para ele. A solução encontrada foi unificar Exatas e Linguagens em um único espaço. A sala de Humanas permaneceu como estava. Ninguém gostou, mas ninguém contestou. Era mais uma adaptação entre tantas.

"Vai ficar apertado", disse um professor de Física, observando as mesas sendo reorganizadas

"Mas é o que tem. Poderiam ter tirado a sala de Humanas? Podiam. Mas tiraram a nossa."

"Porque a gente reclama menos", completou o professor de Física, arrumando seus livros em uma prateleira já lotada.

Ninguém rebateu.

No dia 30 de abril, a obra de expansão começou. A escola ganharia cinco novas salas de aula. Para isso, era preciso dar passagem para o outro bloco. Uma sala teria que ser demolida. Os alunos dessa sala seriam remanejados. A solução encontrada foi desativar a sala de Humanas e transformá-la em sala de armários para os professores. A sala de Linguagens, que já dividia espaço com Exatas, seria desativada para abrigar a turma desalojada. Os professores foram informados no meio da manhã. Não houve consulta. Não houve aviso prévio. Apenas um comunicado da diretoria.

"A partir de amanhã, os professores não terão mais sala. Os armários serão realocados para o que era a sala de Humanas. Os pertences de vocês já podem ser retirados."

O silêncio foi pesado, daqueles que antecedem tempestade. Depois veio a pergunta, seca, direta.

"Para onde a gente vai?"

"Por enquanto, vocês podem ficar no pátio. A obra vai ser rápida. Logo a gente reorganiza."

No dia seguinte, os professores amanheceram sem lugar. Os armários foram instalados na antiga sala de Humanas. As chaves foram distribuídas. Mas não havia mesas, não havia cadeiras, não havia onde sentar para corrigir uma prova, não havia onde planejar uma aula, não havia onde ficar em silêncio. O pátio virou a sala dos professores. As mesas de plástico do refeitório foram ocupadas. Os professores se espalharam pelos bancos de cimento, pelos corredores, pelos cantos onde pudessem encontrar um pouco de sossego. Mas não havia sossego. O pátio é o lugar dos alunos. O intervalo é deles. O movimento é deles. O barulho é deles.

"Eu não consigo corrigir uma prova aqui", disse uma professora, enquanto um grupo de alunos jogava bola a poucos metros de distância. "Toda hora alguém passa, toda hora alguém chama, toda hora alguém pergunta alguma coisa."

"Eu já desisti", respondeu uma colega. "Vou levar tudo para casa. Como sempre."

"Mas aí a gente trabalha de graça. Em casa. No fim de semana. Sem contar hora extra."

"Desde quando a gente conta hora extra?"

O riso foi amargo. Não teve graça.

A obra, que deveria ser rápida, foi interrompida na primeira semana. Problema com alvará, com licença, com fornecedor. Ninguém sabia explicar direito. As máquinas pararam. Os operários sumiram. O buraco no chão ficou lá, aberto, cercado por tapumes. A sala que seria demolida não foi demolida. A passagem para o outro bloco não foi aberta. Os alunos que foram remanejados continuaram na sala de Linguagens. E a antiga sala de Linguagens, que deveria abrigar os professores, ficou vazia. Com as mesas empilhadas num canto. Com os quadros brancos ainda pendurados na parede. Com o cheiro de giz e café ainda pairando no ar. Vazia. E os professores continuaram no pátio.

Uma semana depois, o clima entre os professores era de exaustão e irritabilidade à flor da pele.

"Eu não aguento mais", disse uma professora de Língua Portuguesa, sentada num banco de cimento, com uma pilha de provas no colo. "Não tem um minuto de sossego. Se eu fico no pátio, os alunos vêm falar comigo. Se eu vou para o corredor, os alunos vêm falar comigo. Se eu entro na sala vazia, alguém aparece perguntando o que eu estou fazendo ali."

"É de propósito", respondeu um professor de Geografia. "Eles sabem que a gente não tem mais sala. Sabem que a gente está vulnerável. E se aproveitam."

"Quem? Os alunos ou a direção?"

"Os dois."

O professor de Geografia não respondeu. Apenas balançou a cabeça.

"O pior é que a sala está ali", completou a professora de Português, apontando para a antiga sala de Linguagens. "Vazia. Com mesa, com cadeira, com ar condicionado. E a gente aqui, no sol, com o barulho, com os alunos em cima."

"E por que a gente não usa?"

"Porque não pode. A sala está desativada. Está aguardando a obra."

"Mas a obra parou."

"O problema não é meu. É da direção. Da SEDUC. De quem quer que seja. O meu problema é que eu não tenho onde sentar para corrigir prova sem ser interrompida a cada cinco minutos."

Ela fez uma pausa. Olhou para a prova que estava corrigindo. Uma resposta escrita às pressas, com letra tremida, de um aluno que claramente não havia entendido o conteúdo.

"E olha o resultado", ela disse, mostrando a prova para o colega. "Isso aqui é o que dá. A gente não tem tempo de planejar, não tem tempo de corrigir com calma, não tem tempo de respirar. E o resultado é esse. Aluno que não aprende, professor que se sente incompetente. E o sistema que acha que a culpa é nossa."

O professor de Geografia pegou a prova, olhou, devolveu.

"A culpa nunca é nossa", disse ele. "Mas a conta sempre chega para a gente."

Sem sala, os professores ficaram expostos. O pátio é o espaço dos alunos. Durante o intervalo, durante o recreio, durante os horários livres, os alunos circulam, conversam, jogam, gritam, brigam. E os professores estão ali, no meio deles.

"Eu não consigo mais diferenciar meu horário de trabalho do meu horário de almoço", desabafou uma professora de Matemática. "Porque aqui, no pátio, eu estou sempre trabalhando. Mesmo quando não estou dando aula, eu estou sendo professora. Alguém me pergunta alguma coisa, alguém pede ajuda, alguém quer conversar, alguém quer reclamar, alguém quer desabafar. E eu não posso dizer não."

"Por que não pode?"

"Porque se eu disser não, sou eu a professora ruim. A que não está disponível. A que não acolhe. A que não faz a pedagogia da presença."

O professor de Geografia, o mesmo que viu sua sala de Humanas ser desativada, acrescentou.

"E o pior é que eles sabem. Os alunos sabem que a gente não tem mais sala. Sabem que a gente está aqui, vulnerável, sem proteção. E se aproximam. Não por maldade. Por necessidade. Porque a escola é o único lugar onde eles têm um adulto que escuta. E a gente não pode recusar. Mas a gente também não tem mais energia para escutar."

Ele fez uma pausa. Olhou para o pátio cheio.

"Aí a gente fica nesse meio-termo. Escuta mal, acolhe mal, ensina mal. E se sente culpado por tudo. Pela falta de atenção, pela falta de paciência, pela falta de tempo. E a culpa, no final, é sempre nossa."

No final do expediente, quando os alunos foram embora e o pátio ficou vazio, alguns professores se reuniram na porta da antiga sala de Linguagens. A sala vazia. Com as luzes apagadas. Sem as mesas.

"Olha para isso", disse uma professora, apontando para o vidro da porta. "Uma sala inteira. Vazia. E a gente no pátio."

"É de enlouquecer", respondeu outra.

"Já enlouqueci. Faz tempo."

Cena XXII. Maio de 2026. A fala que veio de fora.

Foi no meio de maio, numa quarta-feira. A notícia chegou primeiro pelo celular, como tudo hoje em dia. Alguém mandou no grupo do WhatsApp. Depois veio o link, depois o vídeo, depois a transcrição. A fala do vereador Lucas Pavanato, do PL de São Paulo, correu a escola em menos de uma hora.

"Vocês viram isso?", perguntou uma professora, entrando no pátio aos tropeços, o celular estendido à frente como se fosse uma arma. "Ele chamou a gente de vagabundo. De burro. Na Câmara Municipal de São Paulo. Durante a votação do reajuste."

"Eu vi", respondeu outra, sem levantar os olhos da prova que corrigia, sentada no banco de cimento. "Já me mandaram três vezes."

"E não é só isso. Ele disse que quem faz greve é vagabundo. Que a gente não trabalha. Que a gente é massa de manobra. O Pavanato. Lucas Pavanato. Esse filho da puta."

O nome saiu como um cuspe. O professor de Geografia, que estava sentado num banco próximo, pegou o celular e começou a ler.

"Deixa eu ver aqui. Lucas Pavanato de Oliveira. Vinte e sete anos. Nasceu em Sorocaba em 98. Superior incompleto, diz ele. Empresário. Youtuber. Foi estagiário do Fernando Holiday.

Depois se elegeu o vereador mais votado de São Paulo, com cento e sessenta e um mil votos. Sabe o que ele estudou na faculdade? Não diz. Ninguém sabe."

O professor de Física riu, sem humor.

"Superior incompleto. Em quê? Em coach? Em provocação? Em falar mal de professor na internet?"

"Em marketing digital, provavelmente", respondeu o professor de Geografia. "Ou em 'como ofender gente que estuda sem tomar processo'. Tem curso disso hoje em dia?"

"Pois devia ter", disse a professora de Matemática, que tinha acabado de chegar e ouvido a conversa. "Porque ele é bom. Muito bom. Conseguiu chamar a gente de vagabundo, na tribuna, com microfone aberto, e sair impune. Isso aí é talento. Talento de filho da puta, mas é talento."

"E o moleque não fez nada da vida além disso", continuou o professor de Geografia, ainda lendo o celular. "Nunca deu uma aula. Nunca corrigiu uma prova. Nunca lidou com pai de aluno no portão. Nunca passou por uma formação continuada obrigatória num sábado de manhã, sem hora extra. E tá lá, no centro do poder, chamando a gente de burro."

A professora de Português, que estava num banco próximo com uma pilha de redações no colo, levantou os olhos.

"Burro. Eu passei quatro anos na faculdade. Mais dois de especialização. Mais dois de mestrado. Agora tô no doutorado. E um moleque de vinte e sete anos, que não fez nada além de gravar vídeo provocando os outros, me chama de burro. Na Câmara Municipal. Com direito a salário, assessoria e verba de gabinete.

"E o pior", acrescentou o professor de Física, "é que não é só ele. Ele é só a cara. A voz. Tem uma máquina por trás. Tem partido, tem financiamento, tem canal com centenas de milhares de seguidores, tem gente que aplaude. Enquanto a gente tá aqui, no pátio, sem sala, com a obra parada, corrigindo prova no banco de cimento porque não tem nem uma mesa."

O professor de Geografia guardou o celular.

"Sabe o que me dá mais raiva? Não é ele me chamar de vagabundo. É ele me chamar de vagabundo e ter razão na cabeça de metade das pessoas que assistem. Porque pra elas, professor

é vagabundo mesmo. É o que elas ouvem em casa, no trabalho, nos noticiários, nos podcasts. A gente perdeu a batalha da comunicação há muito tempo. O Pavanato é só um sintoma."

O silêncio que se seguiu não era dos que antecedem tempestade. Era dos que vêm depois, quando a tempestade já passou e só restaram os escombros.

"E o que a gente faz com isso?", perguntou a professora de Ciências.

"Fazer o quê?", respondeu a professora de Matemática. "A gente vai para a rua? A gente protesta? A gente solta nota? Nota não paga conta. Nota não arruma sala para a gente. Nota não faz a obra voltar. Nota não tira a gente do pátio. A gente vai continuar aqui, no mesmo lugar, com o mesmo salário, com a mesma falta de estrutura, com o mesmo desrespeito. A diferença é que agora o desrespeito tem nome, idade, partido e biografia na Wikipedia. Vinte e sete anos, sorocabano, empresário, superior completo em sabe-se lá o quê. Isso é o que ele é. E a gente? A gente é o quê? Vagabundo. Na boca dele. Na boca de quem aplaude. É isso que a gente é."

O coordenador, que estava passando pelo pátio com uma pilha de papéis debaixo do braço, parou ao ouvir a conversa.

"Olha", disse ele, sem encostar, mantendo a distância. "Eu sei que é difícil. Mas não podemos deixar isso nos afetar. A gente tem que continuar trabalhando. A escola não pode parar."

"Não, não pode", respondeu o professor de Geografia, com uma ironia que cortava o ar. "A escola não pode parar. A gente é que pode parar. De cansaço. De doença. De desistência. Mas a escola, não. A escola continua. Com a gente ou sem a gente."

O coordenador não respondeu. Apertou os papéis contra o peito e seguiu em direção à sala da diretoria.

Mais tarde, no intervalo, o grupo se reuniu novamente. Alguém trouxe mais informações. O vereador tinha sido alvo de representação no Ministério Público. Deputados haviam pedido investigação. A sessão tinha sido suspensa duas vezes. Houve bate-boca, confusão, gente gritando.

"E daí?", perguntou a professora de Matemática. "Vai dar em quê? Ele vai pedir desculpas? Vai ser cassado? Vai perder o mandato? Vai pagar multa? E a gente? A gente vai continuar ganhando três mil e oitocentos reais. Vai continuar sem sala. Vai continuar sendo chamado de vagabundo por qualquer um que subir na tribuna."

"Talvez não", disse o professor mais jovem, que estava sempre com o celular na mão. "Dá uma olhada aqui. Teve gente famosa que respondeu. A Luana Piovani falou. Disse que se estivesse lá, arrancava os olhos dele."

"E isso muda alguma coisa? A opinião de uma atriz? A gente precisa de apoio político, não de fã."

"E a gente tem. Teve deputado que falou. Teve sindicato que falou. Teve até gente do Ministério Público que abriu investigação."

"Investigação", repetiu a professora de Matemática, como se a palavra tivesse gosto de cinza. "Investigação. Enquanto isso, a obra continua parada. A sala continua vazia. E a gente continua no pátio, no sol, tomando café quente numa manhã de maio. Isso que é o nosso dia a dia. Não é a tribuna da Câmara. É o pátio. É o calor. É a prova que não acaba nunca. É o aluno que não aprende. É a culpa que a gente sente por não dar conta. É o salário que não dá para o fim do mês. É isso que dói. O resto é barulho. O Lucas Pavanato, vinte e sete anos, sorocabano, empresário, superior completo, o PL, a Câmara, tudo isso é barulho. O que não é barulho é a obra parada, a sala vazia, o sol na cabeça, a prova acumulada, o cansaço que não passa nunca."

Ninguém falou nada. O sinal tocou. Cada um pegou seu material, guardou o celular, levantou do banco de cimento.

A professora de Matemática pegou a bolsa, ajeitou os papéis, e antes de sair, olhou para o grupo.

"Vagabundo", disse ela, repetindo a palavra como quem experimenta um gosto estranho. "Burro. O Pavanato me chamou de burra. Ele, que tem vinte e sete anos, que nunca deu uma aula na vida, que ninguém sabe o que estudou, me chamou de burra. Sabe o que é pior? É que eu já estou tão cansada que quase não senti. Quase. É como se a gente já tivesse levado tanto tapa que um a mais não faz diferença."

"Faz", respondeu o professor de Geografia, com a voz rouca. "Faz, sim. Só que a gente não tem mais força para sentir. É diferente."

A fala do vereador que chamou os professores de "vagabundos" e "burros" não é um incidente isolado, mas a expressão explícita de um processo mais amplo de desqualificação do trabalho docente que a hegemonia neoliberal torna possível e, em certa medida, natural (Gramsci, 2001). O professor de Geografia tem razão ao dizer que "a gente perdeu a batalha da

comunicação". Não se trata apenas da ofensa gratuita de um político oportunista. Trata-se da circulação social de um discurso que desvaloriza a educação formal, que equipara conhecimento a perda de tempo, que trata o professor como um entrave ao "sucesso" individual. O mais grave, porém, é o que a professora de Matemática aponta ao final: "Eu já estou tão cansada que quase não senti". A ofensa não produz mais indignação porque a indignação exige energia, e a energia foi consumida pelo trabalho. O professor que já está no limite não tem mais força para se ofender. A naturalização da ofensa é o estágio mais avançado da naturalização do sofrimento.

Cena XXIII. Maio de 2026. O olho que não pisca.

A professora de Redação me puxou pelo braço no pátio, perto do bebedouro.

"Ontem eu fui falar com o Sr. Burns. Fui reclamar que já dei trinta e duas aulas. Trinta e duas. Mais substituição."

"E o que ele disse?"

"Nada. Ficou me olhando com aquela cara. Não anotou nada. Não resolveu nada. Disse que depois via."

"Deixa eu te contar uma coisa. O Sr. Burns estava me vigiando pelas câmeras."

"Como assim?"

"Ele entrou na minha sala, foi direto em uma menina e tomou o celular da mão dela. Eu nem vi ele entrar."

Ela respirou fundo.

"E outra coisa. Ele se incomoda quando eu sento. De verdade. No fundamental eu fico de pé, os pequenos precisam. Mas no médio eu passo a atividade e sento. Sento. E ele não aguenta, fica passando na porta. Como se sentar fosse crime."

"E tem a colega Ex.

"A ex-vice do noturno ?"

"Ela mesma. Ela que não é mais nada, veio na porta da minha sala me dar um fumo. Porque eu deixei um menino ir ao banheiro. O menino tava apertado, quase chorando. Eu deixei.

Ela viu, não sei como, e veio. 'Não pode deixar aluno sair.' Assim, na porta, me repreendendo na frente dos alunos, com aquele tom. Ela não é mais nada e quer botar banca na minha aula."

"Sabe o que é pior? Que hoje, quando ele entrou na minha sala e tomou o celular da menina, eu nem vi. Nem percebi. Eu tava tão cansada que nem vi o coordenador entrando na minha aula. É isso. A gente chegou nesse ponto."

O professor de História estava sentado num banco próximo. Ele ficou em silêncio um instante. Depois olhou para ela.

"Espera. Você foi reclamar das aulas ontem. E hoje ele apareceu na sua sala porque estava te vigiando pela câmera."

"É. Foi."

"Então você reclamou da carga horária e no dia seguinte ele tava lá, assistindo sua aula."

Ela ficou parada, a bolsa no ombro, a boca entreaberta. Não disse nada. Mas o rosto mudou.

Cena XXIV. Maio de 2026. O expediente.

O grupo de WhatsApp da escola apitou às 16h53.

Mensagem da direção:

"Professores se atentem no Planejamento de Aula EFAPE. A supervisora está monitorando. Boa tarde!"

Em seguida:

"Professores do 6B, 9B e 8A, faltou registro das aulas, confiram por favor."

O horário de trabalho dos professores vai até as 16h.

Cena XXV. Sexta-feira, 22 de maio de 2026. Corredor

"Você conseguiu registrar as aulas ontem?"

"Não. Fui fazer em casa, 19h30. Agora tá roxo."

"Roxo é o quê?"

"Pendente. Por causa da geolocalização. O sistema pegou que eu não tava na escola."

"E o que você faz?"

"Nada. Espero a coordenação aprovar. Se aprovar."

O professor de Geografia fechou a garrafa.

"Eu tentei registrar da quadra semana passada."

"Você foi na quadra? Não pode."

"Eu sei que não pode. Mas eu tava substituindo o professor de Educação Física. Fiquei lá vinte minutos. Na hora de lançar, a coordenadora apareceu."

"O que ela disse?"

"Disse que professor não fica na quadra. Que é área de aluno. Mandou eu sair."

"E o registro?"

"Fiz no corredor. De pé. Igual todo mundo agora."

A professora de História balançou a cabeça.

"Eu não tenho mais onde sentar pra fazer isso. A sala dos professores acabou. A quadra não pode. O pátio é dos alunos. O que sobra?"

"O corredor. Igual eu falei."

Ela olhou para o celular. A tela ainda mostrava o círculo roxo.

"Eles querem que a gente registre dentro da escola. Mas não dão lugar pra gente ficar na escola."

"É de propósito."

"Eu sei que é."

O sinal tocou. Ela guardou o celular.

"Vou dar aula. Depois a gente vê se o roxo vira verde."

"Ou vermelho."

Ela não respondeu. Foi andando.

O "círculo roxo" a marca de pendência que o sistema atribui quando o registro é feito fora do perímetro da escola não é um problema técnico. É a **materialização digital da desconfiança estrutural em relação ao professor**. O sistema não pergunta por que o registro foi feito em casa. Não investiga se a escola tem computador disponível, se a sala dos professores foi desativada (como ocorreu na unidade investigada), se o Wi-Fi funciona, se há uma mesa onde sentar para trabalhar. Ele simplesmente marca como pendente. A presunção que orienta o algoritmo é a de que o professor, se registrou fora, provavelmente está fraudando. A geolocalização, nesse contexto, não é um instrumento de gestão; é um dispositivo de acusação prévia.

Essa desconfiança estrutural articula-se a um movimento mais amplo de responsabilização individual que perpassa todas as políticas analisadas nesta pesquisa (Ball, 2010). O professor é tratado como alguém que, se não for vigiado, não trabalha. Alguém que, se não for punido, não cumpre prazos. Alguém que, se não for monitorado, burla o sistema. Nunca se parte da premissa de que o professor está fazendo o seu trabalho – e que as dificuldades de registro decorrem, em grande medida, da precariedade das condições materiais oferecidas pela própria escola. A desconfiança é unidirecional: o sistema não confia no professor, mas exige que o professor confie no sistema.

A combinação entre a exigência da geolocalização e a ausência de infraestrutura mínima na escola sem sala dos professores, sem mesas, sem computadores, sem internet estável, como registrado na Cena XXI produz uma aporia insustentável: o professor é obrigado a registrar dentro da escola, mas não tem condições materiais para nela permanecer e realizar o trabalho de registro. O "roxo", portanto, não é um erro do usuário. É a expressão visível de uma contradição política: o sistema impõe uma norma que as condições concretas de trabalho tornam impossível de cumprir. E, ao fazê-lo, transfere para o professor a culpa por uma impossibilidade que ele não criou. O círculo roxo é, nesse sentido, um dispositivo de produção de culpa – e a culpa, como se demonstrou ao longo desta pesquisa, é o primeiro passo no caminho que leva da exaustão ao adoecimento.

Cena XXVI. Quarta-feira, 10 de junho de 2026. Corredor, após o intervalo.

O professor de ciências estava encostado na parede.

"Tá bem?"

"Tô dando aula de Tecnologia."

"Você é de Ciências."

"Pois é. Fui jogado pra dar Tecnologia. Alura. A plataforma. O curso pronto. Eu só entro, ligo, mostro."

"E mostra?"

"Uma vez por mês. Quando chega minha vez no cronograma."

"O cronograma?"

"A gente fez. Os professores. Entre a gente. Porque não tem computador pra todo mundo. Não tem chromebook pra todas as salas. Então a gente se organizou. Cada turma pega uma vez por mês. É pouco. Mas é o que dá. Pelo menos a gente consegue desenvolver alguma coisa."

"E fora do cronograma?"

"Enrolo. Passo atividade no caderno. Converso. Finjo. Os alunos sabem. Eu sei. A coordenadora sabe. Mas o cronograma é o que a gente tem. Sem ele, seria pior."

Ela fez uma pausa.

"O problema não é o cronograma. O cronograma é a nossa salvação. O problema é a cobrança."

"Como assim?"

"O sistema cobra tarefa toda semana. Plataforma todo dia. Entrega constante. Mas a máquina vem uma vez por mês. Uma vez. Aí chega o coordenador: 'Por que as tarefas estão baixas?' Porque não tem computador. 'Mas tem cronograma.' Cronograma não é computador. Cronograma é o jeito que a gente achou de não surtar. Mas o sistema não reconhece cronograma. O sistema quer dado. E dado precisa de máquina. E máquina não tem. E no meio disso, ninguém pergunta se ainda faz sentido ser professor. Eu entrei nessa profissão para ensinar Ciências. Para ver aluno descobrindo por que a água ferve, por que a planta cresce para a luz. Hoje eu fico numa sala sem computador fingindo que dou aula de Tecnologia, sabendo que os alunos sabem que eu estou fingindo, sabendo que a coordenadora sabe, sabendo que todo mundo sabe, e mesmo assim a gente continua, porque o sistema não quer sentido, quer tarefa. A tarefa é mais

importante do que a verdade. E quando a tarefa vale mais que a verdade, para que serve um professor?"

"Por que você não dá aula de Ciências enquanto não tem computador?"

"Porque eu não recebo o bônus por Ciências. Não quero ninguém recebendo dinheiro às minhas custas. Cada um que se vire."

A fala do professor de Ciências sobre o cronograma da Alura revela a face mais crua da plataformização em condições de escassez. Não há computadores para todos. Os professores se organizam como podem um cronograma, cada turma uma vez por mês. Mas o sistema cobra tarefa toda semana. A distância entre a prescrição (tarefas semanais em plataforma) e a realidade (computador uma vez por mês) é abissal. A resposta do professor "enrolo, passo atividade no caderno, converso, finjo" é uma estratégia de sobrevivência, mas também um ato de resistência: ele recusa-se a ser cúmplice de uma ficção. A frase final "não quero ninguém recebendo dinheiro às minhas custas" revela a consciência de que o sistema de bonificação individual, ao premiar quem atinge metas impossíveis, transforma a escassez de recursos em competição entre pares.

Cena XXVII. Quinta-feira, maio de 2026. Sala dos professores, após a saída dos avaliadores externos do CAF.

O clima na sala dos professores era de apreensão misturada com um cansaço já crônico. Os avaliadores externos haviam passado a manhã na escola. Vieram da Diretoria de Ensino, duas pessoas de terno, pranchetas na mão, expressões sérias. Não conversaram com a coordenação sobre o que pretendiam. Não avisaram com antecedência quais turmas seriam ouvidas. Simplesmente chegaram, pediram uma sala reservada e começaram a chamar os alunos, um por um.

A professora de Matemática entrou na sala dos professores e largou a bolsa na cadeira com um gesto de desabafo.

"Eles levaram os meus alunos do 6° ano. Fiquei lá fora, no corredor, sem saber o que estava acontecendo. A coordenadora tentou perguntar o que queriam saber, mas eles disseram que era 'confidencial'."

"Confidencial", repetiu a professora de Língua Portuguesa, com uma ironia que cortava o ar. "Parece até interrogatório de polícia."

"É o que é", respondeu a professora de Matemática, sentando-se. "Só não tem algema."

O professor de Geografia, encostado na parede com uma xícara de café já fria, acrescentou.

"A minha aluna do 7° ano me perguntou na saída: 'Professor, o que é tutoria? Que eles ficaram perguntando um monte de coisa sobre tutoria e eu não soube responder direito'."

"Pois é", completou a professora de Matemática. "Um dos meus alunos me disse que falou para os avaliadores que a gente não faz tutoria nunca. Eu faço toda semana. Toda semana. Mas o menino não sabe o nome. Ele acha que é 'aula de conversa' ou 'aquele negócio que a senhora senta do meu lado'. Eles não têm a menor noção do que estão falando."

"E pior", interrompeu a professora de Ciências, que até então folheava um caderno sem prestar atenção. "Ontem um menino me perguntou o que é o 'material digital que a gente tanto fala'. Material digital. A plataforma que eles usam toda semana. Ele não sabia o nome. Não sabia o que era. E vai avaliar o meu trabalho?"

A sala caiu em um silêncio pesado. Foi a professora de Língua Portuguesa quem falou primeiro.

"Outro dia, uma aluna minha disse que faltou segunda-feira porque foi ao show da Shakira. Shakira. E é essa aluna que vai sentar com o avaliador e dizer se eu dou aula direito ou não?"

"Pois vou contar uma pior", disse o professor de Geografia, agora sentado. "Um aluno me perguntou se segunda-feira era dia 35. Dia 35. A menina não sabe os dias do mês. E vai opinar sobre a qualidade do meu planejamento?"

A professora de Matemática pegou o café que acabara de servir e não bebeu. Ficou com a caneca na mão, olhando para o líquido escuro.

"Sabe o que me dá mais medo? Não é o que os alunos vão falar. É que o sistema acredita neles. O avaliador não conhece a gente. Não viu a aula. Não sabe que o João não sabe ler, que a Maria falta porque a mãe trabalha na roça, que o Pedro acha que dia 35 existe. O avaliador vai ouvir o que o aluno disser, vai anotar na prancheta, e aquilo vai entrar no relatório. E o relatório vai para a Diretoria. E a Diretoria vai cobrar a coordenadora. E a coordenadora vai cobrar a gente. Baseada no que um aluno que foi ao show da Shakira numa segunda-feira disse sobre a minha aula."

"E o pior", completou a professora de Ciências, "é que a gente não pode estar lá. Não pode explicar. Não pode dizer: 'olha, esse aluno tem dificuldade de atenção' ou 'essa aluna não entendeu a pergunta'. Eles conversam sozinhos com os alunos. A gente fica do lado de fora. Como suspeito."

"Como acusado", corrigiu o professor de Geografia.

"Acudado", disse a professora de Matemática. "Encurralado. É a mesma lógica de sempre. O professor é culpado até que prove o contrário. Só que agora a prova é colhida sem ele."

O professor de Geografia colocou a xícara vazia na mesa.

"Ano passado, um avaliador perguntou para um aluno meu se eu 'explicava bem o conteúdo'. O aluno, que dorme na sala todas as aulas porque fica jogando videogame até as três da manhã, respondeu que eu 'não explicava direito'. Ele dorme. Ele não ouviu uma palavra do que eu disse. E aquilo entrou no relatório como 'dificuldade de comunicação do docente com a turma'."

"E você soube disso?", perguntou a professora de Português.

"Soube. Porque o coordenador me chamou para uma conversa. Falou que eu precisava 'melhorar minha didática'."

"Não pediu para você se defender?"

"Defender de quê? Do aluno que dorme? Como é que eu provo que ele dorme? Eu não tenho filmagem. Não tenho testemunha. Só tenho a minha palavra contra a de um menino de treze anos que foi tirado da sala para conversar com um adulto de terno e que, provavelmente, só queria ir embora logo."

A professora de Matemática finalmente bebeu um gole de café.

"E o avaliador não desconfia. Porque, para ele, o aluno é uma fonte confiável. O aluno é puro, é isento, não tem interesse em mentir. Só que o aluno, às vezes, mente sem saber que está mentindo. Ou repete o que ouviu em casa. Ou está de mau humor porque levou bronca. Ou simplesmente não sabe o que está falando."

"A menina que foi ao show da Shakira", lembrou a professora de Português.

"A mesma. Ela vai dizer que a aula é chata. Que eu não explico direito. E o avaliador vai anotar. Vai anotar sem saber que ela passou a manhã inteira no celular vendo vídeos do show, que não dormiu direito, que chegou na escola reclamando de sono. O avaliador não vê nada disso. Ele só vê o que o aluno diz."

O coordenador passou pela porta da sala dos professores, olhou rapidamente para o grupo e seguiu em frente. Ninguém o chamou.

"O pior", disse o professor de Geografia, baixando a voz, "é que eles não querem saber a verdade. Eles querem encontrar erro. Se o aluno disser que está tudo bem, que o professor explica bem, que a tutoria acontece, eles não vão ficar satisfeitos. Vão achar que o aluno foi coagido. Ou que não entendeu a pergunta. Eles querem ouvir reclamação. É isso que justifica a visita."

“Se não tem problema, eles inventam. Se o aluno não reclama, eles insinuam."

A professora de Ciências, que estivera em silêncio, levantou os olhos do caderno.

"E a gente fica aqui, esperando. Sem saber o que foi dito. Sem saber como vamos ser avaliados. Sem saber se aquela conversa de cinco minutos vai valer mais do que o ano inteiro de trabalho."

Ninguém respondeu.

Cena XXVIII. Quinta, 28 de maio. Sala de refeição.

Eu estava almoçando. Dois professores de Matemática estavam à mesa, cada um com um notebook aberto. Não sei o que faziam.

Perguntei a um deles sobre o Multiplica.

"Como é que envia a atividade?"

"Não estou fazendo."

"Mas conta ponto pra recondução."

Ele levantou. o olhar. E sorriu. Não um sorriso largo. Um sorriso de quem tinha acabado de se livrar de um peso.

"Foda-se."

Foi gratificante para ele dizer isso.

O professor de História, que um dia foi coordenador de área, hoje tem o título, mas não o cargo, riu.

"Perdemos tudo mesmo. Até os de Matemática estão lutando contra o sistema, e nós não."

Todos rimos esperançosos.

Cena XXIX. Segunda-feira, 8 de junho de 2026. ATPCG.

A Diretora estava encostada na porta, braços cruzados, enquanto a coordenadora falava sobre as novas demandas. Mais tarefas. Mais prazos. Mais registros.

A coordenadora falava. Ninguém ouvia. Não por maldade. Por exaustão.

Então a Diretora se endireitou. Apoiou as costas na porta e olhou para todos nós. Um a um. Não era cobrança. Era cuidado.

"Nós precisamos ser otimistas", disse ela, com uma voz que não pedia, que acolhia. "Ou nós vamos todos adoecer."

Não foi ameaça. Foi um desabafo. Um pedido.

Todos entenderam o desespero dela. Porque era o mesmo desespero nosso.

"Os alunos não querem mais nada", continuou. "Estão pedindo para a nossa escola subir 5% na nota da Prova Paulista em relação ao primeiro bimestre."

Ela riu sem graça. Nós também.

"Estão cobrando tarefa. Os alunos estão se estafando. Ninguém mais quer fazer nada."

Pausa.

"Estamos correndo com conteúdo. Ninguém mais quer fazer nada."

A professora de Língua Portuguesa levantou os olhos do caderno. Falou devagar, sem revolta. Apenas nomeando o que todos já sabiam.

"O aluno faz, escreve. A IA que corrige as tarefas dá tudo errado. Os alunos desanimam. Tudo que eles fazem está errado."

A Diretora ouviu. Acenou com a cabeça. Não rebateu. Não disse "mas precisamos cumprir as metas". Ela só ouviu.

O professor de Matemática olhou para ela. E pela primeira vez naquela reunião, seu rosto não era de cansaço. Era de solidariedade.

"5%", ele disse baixo. E sorriu.

Não era ironia. Era um aceno. Um "estamos juntos nessa, mesmo sabendo que é impossível".

A coordenadora tentou retomar. Algo sobre prazos. Algo sobre o sistema. Mas a voz dela já não encontrava eco. Não porque desrespeitássemos. Porque o que havia ali, naquela sala, era maior do que qualquer demanda: era um coletivo que sabia que o barco estava afundando, mas que continuava remando junto.

Ninguém se levantou rápido.

A Diretora saiu. Antes de virar as costas, olhou para trás. Não disse nada. Mas sorriu.

Um sorriso cansado. Um sorriso que dizia *obrigada por ainda estarem aqui.*

A Diretora pediu otimismo com amorosidade. Todos entenderam o desespero dela porque era o mesmo desespero nosso. Não havia inimigos naquela sala. Havia um sistema lá fora que nos espremia, e havia nós, tentando, apesar de tudo, não nos esmagarmos uns aos outros.

Os alunos se estafam. Os professores se estafam. A IA erra. Tudo que fazem está errado. Mas naquela reunião, por um instante, ninguém estava errado. Estávamos apenas ali. Juntos.

O silêncio que não era vazio , isso, o sistema ainda não conseguiu capturar.

E talvez nunca consiga.

Cena XXX. Quarta-feira, 24 de junho de 2026. Entrada da escola.

Não estava nos planos. Não estava no cronograma. Não estava em lugar nenhum.

A “rádio pião” já tinha avisado. Os avaliadores externos estavam na região. Tinham passado por três escolas na semana anterior. Chegaram sem aviso. Fecharam-se com os alunos.

Fizeram perguntas sobre professores, gestão, qualidade do ensino. Ninguém sabia exatamente o que perguntavam. Mas os alunos saíam constrangidos.

A nossa escola não estava na lista. A diretora verificou. A coordenadora confirmou. "Relaxem", disse a coordenadora na ATPCG. "Eles vão em escolas maiores. A gente é pequeno demais."

Eram nove e meia da manhã. Um carro parou na entrada. Duas mulheres desceram. Pastas na mão. Identificação pendurada no pescoço. Apresentaram-se na portaria: "Pesquisa de Qualidade. SEDUC. Viemos conversar com os alunos."

A portaria abriu. Elas entraram. Perguntaram onde poderiam usar uma sala.

A coordenadora perguntou quais alunos chamar. Uma das avaliadoras entregou uma lista. Já estava pronta. Nomes, turmas, tudo digitado. Não pediram sugestão. Não pediram opinião. Só entregaram.

"Esses aqui."

A coordenadora olhou a lista. Cinquenta nomes. De várias turmas. Alguns chegaram há dois meses. Outros estão aqui desde o início do ano.

Os alunos foram chamados. Um a um. A porta da sala fechou.

Uma hora depois, a porta abriu. Os alunos saíram. Não olharam para os professores. Não disseram nada.

A professora de português se aproximou. "O que aconteceu?"

Um menino mais velho respondeu: "Foram grossas. Cortavam a gente. Toda vez que a gente respondia, diziam que a gente não estava entendendo a pergunta."

Outro aluno completou: "Perguntaram um monte de coisa. Sobre as aulas, sobre os professores, sobre a escola. Mas o jeito que elas perguntavam... parecia que a gente tava errado."

A professora de português apertou o ombro da aluna. Não disse nada.

As avaliadoras saíram da sala. Foram direto para a coordenação.

"Precisamos conversar com os professores."

Todos foram convocados para a sala de reuniões.

A avaliadora começou a falar “Façam com seriedade pois as consequências estão vindo. E estão vindo rápido."

A professora de português, sentada no fundo, virou-se para mim. Fez a saudação nazista. Rápido. Sutil. Quase imperceptível. Um gesto extremo de reprovação e repulsa ao que ouvia.

Mas o professor é um ser orgânico e percebe as coisas ao seu redor. Logo, viram que uma das moças estava jogando “Tigrinho” no celular...Enquanto nos aplicava a avaliação.

Cena XXXI. Sexta-feira, julho de 2026. Final do expediente.

Estávamos saindo quando a Diretora chamou todos de volta. Uma mãe havia recebido de outra mãe um áudio da professora de Matemática e Ciências supostamente "ameaçando os alunos".

Na sala dos professores, a mãe estava tensa. A Diretora explicou a situação. Vários professores relataram que a turma era extremamente difícil de lidar. Uma professora disse que ninguém mais se sentia professor, mas sim "babá de luxo".

Eu contei que, em uma das minhas aulas, virei para a lousa por quarenta segundos para desenhar um mapa. Quando me virei, um menino estava de joelhos no chão e outro prestes a dar uma chinelada no rosto dele. Disse que minha reação não foi "waldorfiana" e que, embora não tivéssemos ouvido o áudio, a professora com certeza deveria ter algum motivo para o que quer que tenha dito.

A mãe ouviu, acalmou-se e foi embora.

A Diretora chamou a professora de Matemática e Ciências e tocou o áudio para ela e para a equipe. O áudio continha uma explicação de conteúdo e cerca de trinta segundos em que a professora falava sobre a importância da aprendizagem como preparação para a vida. Não havia ameaça alguma.

A Diretora fez uma ata com tudo o que a mãe havia relatado, fez a mãe assinar — visto que ela recebeu o áudio com intenção difamatória — e entregou o papel e o áudio para a professora.

Acompanhei a professora até a delegacia para registrar boletim de ocorrência. O delegado não estava. Quem nos atendeu foi um secretário, que com voz arrogante disse: "Isso

é administrativo, a escola que tem que tomar atitude. Tudo vocês querem resolver na delegacia." O boletim não foi registrado.

A professora ficou revoltada e com sensação de impotência. Disse: "Vão ter que me matar pra alguém tomar uma atitude."

Ela registrou o boletim de ocorrência online, que foi aceito, entretanto com o gosto amargo na boca.

Cena XXXII. Segunda-feira, 06 de julho de 2026. Conselho de Classe final do semestre.

A coordenadora abriu a reunião. Antes de passar a palavra aos professores para os relatos de cada turma, a Diretora pediu para falar. Levantou-se. Não pegou o marcador. Não projetou gráficos. Apenas ficou de pé.

"Vocês estão de parabéns."

A sala estranhou. Não era o tom habitual.

"Para mim, de todos os anos na educação, este semestre foi o mais pesado. Nós vamos todo dia pra casa com a sensação de que o dever não foi cumprido. Algo sempre fica pra trás. E realmente sempre ficou."

Ninguém respondeu. Alguns professores baixaram a cabeça.

"Aqui tá todo mundo trabalhando. Ninguém aqui tá brincando de escolinha do Professor Raimundo. Tá todo mundo dando o sangue."

Pausa. Ela olhou ao redor.

"Vamos ver se as plataformas Alura, Matific, isso tudo, param de ser cobradas. Fique só a tarefa. Vamos ser esperançosos. Veremos o que nos aguarda."

A coordenadora agradeceu e iniciou a pauta. Os professores passaram a palavra um a um, relatando o desempenho das turmas com vozes arrastadas. Ninguém mencionou a fala da diretora. O cansaço era maior que qualquer comentário.

Ao final, quando a reunião terminou, todos se levantaram com um movimento único, silencioso. Não houve despedidas prolongadas. Não houve conversas no corredor. Cada um pegou sua bolsa, seu notebook, sua pilha de provas, e foi embora. O que se via nos olhos de

todos não era apenas alívio. Era a ansiedade surda por aqueles quinze dias de recesso, os únicos dias em que as plataformas não cobrariam, os gráficos não acusariam, as mensagens do grupo não chegariam. Os únicos dias em que, por algumas horas, seriam apenas pessoas, e não máquinas.

2.11 Narrativas de sofrimento: exaustão, ansiedade e perda de sentido

As cenas apresentadas na seção anterior não são episódios isolados nem manifestações de fragilidades individuais. Elas compõem, em seu conjunto, um quadro que revela o sofrimento como dimensão constitutiva do trabalho docente no contexto investigado

A exaustão é o tema que mais insistentemente retorna nas falas e nos corpos observados ao longo desta pesquisa. Não se trata de uma exaustão pontual, daquela que se resolve com uma noite de sono ou um fim de semana de descanso. Trata-se de uma exaustão que se acumula, que se incorpora à rotina, que se torna o pano de fundo permanente da experiência docente.

"Meu corpo nem dói mais. Ele só funciona. É como se ele tivesse desistido de reclamar", disse uma professora na Cena XII. A frase condensa uma percepção que perpassa muitas das conversas registradas no diário de campo: o corpo que aprendeu a não protestar, que internalizou o desgaste como condição normal da existência. "Eu não lembro a última vez que acordei descansada", completou outra. "Parece que eu carrego um peso o tempo todo, mesmo quando não estou na escola."

A exaustão, nessas falas, não se apresenta como um evento excepcional, como um colapso que surpreende. Ela é o estado normal das coisas. O que surpreenderia seria o contrário: acordar descansada, sentir o corpo leve, ter energia sobrando no final do dia. O que essas narrativas revelam é que a exaustão deixou de ser um sintoma, algo que indica que algo vai mal, para se tornar o próprio modo de funcionamento do trabalho. O professor exausto não é o professor que está prestes a parar; é o professor que continua, dia após dia, sustentado por um corpo que já não reclama.

A Cena XI, a professora que come um pedaço de pão em pé, no refeitório, enquanto vigia os alunos, materializa essa exaustão no gesto mais banal do cotidiano. Ela não está desmaiando de cansaço. Ela não está chorando de exaustão. Ela está simplesmente ali, comendo um pão, de pé, atenta. E é precisamente essa normalidade que torna a cena tão devastadora. O que ela revela é que o trabalho docente, nessa configuração, não reserva ao corpo nenhum

momento de pausa legítima. Até mesmo o ato de se alimentar é atravessado pela obrigação de vigiar.

A Cena I, por sua vez, revela a dimensão burocrática dessa exaustão, diante das duas abas abertas no notebook, o Diário de Classe Digital e o PAEE, expressa o esgotamento que não vem apenas do excesso de tarefas, mas da impossibilidade de realizá-las com qualidade. "No fim, os dois saem malfeitos", ela diz. O sofrimento, aqui, não decorre apenas da quantidade de trabalho, mas da percepção de que o trabalho que se consegue fazer é um trabalho ruim, malfeito, aquém do que se gostaria de entregar. É a dimensão ética da exaustão: o cansaço de quem sabe que poderia fazer melhor, mas não encontra condições para isso. O sofrimento no trabalho se intensifica quando o trabalhador é impedido de realizar um trabalho de qualidade, reconhecido como válido por si mesmo e por seus pares. O que as narrativas docentes revelam é precisamente isso: a exaustão não vem apenas do excesso, mas da frustração de não conseguir fazer bem-feito aquilo que se considera central na própria atividade (Dejours, 1992).

Se a exaustão se inscreve no corpo, a ansiedade se inscreve na mente, mas ambas são faces da mesma moeda. As falas registradas nas cenas e nas conversas de corredor revelam um estado de alerta permanente que transcende o horário de trabalho e invade o tempo de descanso, o espaço doméstico, as horas de sono.

"Toda noite eu reviso mentalmente o que fiz e o que deixei de fazer", relatou uma professora na Cena XII. "E sempre tem alguma coisa que eu deixei de fazer. Sempre. Então eu durmo mal e acordo já me sentindo atrasada." Outra descreveu a sensação como um zumbido constante, um ruído de fundo que nunca cessa. Mesmo em casa, mesmo com a família, mesmo tentando descansar, há algo dentro dela que a mantém em estado de alerta.

A Cena IV, a mensagem do coordenador no WhatsApp às 20h30 lembrando que "estamos sendo monitorados", oferece uma chave para compreender essa ansiedade. A vigilância, no contexto da plataformização, não se exerce apenas durante o expediente. Ela se infiltra nos dispositivos móveis, nas notificações, nos grupos de mensagens. O professor pode estar fisicamente fora da escola, mas permanece simbolicamente dentro dela, conectado, disponível, monitorado.

A internalização da vigilância, analisada teoricamente na seção 1.3 a partir da sociedade do desempenho, encontra nas narrativas docentes sua confirmação empírica. "O tempo todo saber que tem alguém olhando", disse uma professora na Cena VI. "O tempo todo saber que, se

eu não lançar a chamada até amanhã, vai constar que eu faltei. Que, se a turma não fizer as tarefas, o vermelho vai aparecer no BI e vão me chamar para explicar." O que essa fala revela é que a vigilância deixou de ser um ato externo, alguém que observa, alguém que pune, para se tornar uma disposição interna. O professor não precisa mais ser vigiado o tempo todo, porque ele mesmo se vigia (Han, 2017).

A sociedade do desempenho produz sujeitos que internalizam a pressão produtivista e se tornam agentes de sua própria exploração. O que as cenas etnográficas revelam é a materialidade desse processo no cotidiano escolar. A ansiedade não é uma patologia individual que acomete alguns professores mais frágeis; é a resposta subjetiva a um regime de trabalho estruturado pela vigilância contínua, pela responsabilização individual e pela incerteza quanto à permanência no cargo. A professora da Cena XIV, que diz que "o pior é a sensação de que você está sendo julgado o tempo todo sem saber quais são as regras", expressa com precisão o que Han descreve como a violência neuronal da sociedade do desempenho: uma violência que não vem de fora, mas de dentro, da autoexigência de corresponder às expectativas que são ao mesmo tempo internalizadas e inalcançáveis (Han, 2017).

Talvez mais devastadora do que a exaustão e a ansiedade seja a perda de sentido, a sensação, expressa por muitos professores, de que o trabalho que realizam já não corresponde àquilo que os moveu a escolher a docência.

"Eu não entrei nessa profissão para preencher planilha", desabafou uma professora na Cena XII. "Eu entrei porque gostava de ensinar. Porque gostava de ver o olho do aluno brilhando quando ele entendia alguma coisa. Hoje eu nem sei mais se isso acontece. Eu estou tão ocupada registrando que não tenho tempo de olhar nos olhos de ninguém." A fala condensa a crise de identidade profissional que perpassa muitas das narrativas registradas: o professor deixou de se reconhecer naquilo que faz. Entre ele e o sentido original de sua escolha profissional, interpuseram-se as telas, os registros, as metas, os gráficos.

A Cena III, a feira de ciências que não aconteceu porque os indicadores estavam baixos, é emblemática dessa perda de sentido. O trabalho que a professora considerava significativo, o projeto planejado durante meses, os cartazes preparados pelos alunos, a expectativa da apresentação, foi sacrificado em nome de um trabalho que ela não reconhece como relevante: passar slides do CMSP para cumprir metas de uso da plataforma. "Eu me formei para dar aula. Hoje eu passo slide", disse uma colega. Na frase, dita sem ênfase, quase como uma constatação banal, o esvaziamento de sentido de uma profissão inteira.

A Cena X, o professor de matemática cuja "experiência aparece no gráfico como incompetência", revela outra dimensão dessa crise. A perda de sentido não decorre apenas da substituição do pedagógico pelo burocrático, mas também da inversão dos critérios de reconhecimento. O professor que assumiu a turma mais difícil, que aceitou o desafio que ninguém queria, que mobilizou toda sua experiência para alfabetizar alunos, esse professor aparece no BI como o pior da escola. O gráfico não mede seu esforço. O bônus não recompensa sua dedicação. A coordenação não reconhece seu trabalho.

O que essas narrativas revelam é que a perda de sentido está diretamente articulada à dissociação do reconhecimento analisada na seção 1.2. O professor investe tempo, energia e afetividade em dimensões de sua prática que o sistema não vê, não valida e não recompensa. E, inversamente, é cobrado e avaliado por dimensões que ele próprio não reconhece como centrais em seu trabalho. A discrepância entre o que o professor considera um trabalho bem-feito e o que o sistema considera um trabalho bem-sucedido é tão profunda que a própria identidade profissional entra em crise (Dejours, 2015).

A perda de sentido, como demonstra a psicodinâmica do trabalho, não é um epifenômeno, um detalhe subjetivo sem importância. Ela está no centro do processo de adoecimento. Quando o trabalho deixa de fazer sentido, quando o sujeito não se reconhece mais no que faz, quando o esforço não encontra retorno simbólico, o sofrimento deixa de ser elaborável e se converte em desgaste crônico. O professor não adoece apenas porque trabalha demais; adoece porque o trabalho que realiza já não o constitui como sujeito (Dejours, 1992).

As cenas etnográficas revelam, assim, a articulação entre os três eixos analisados: a exaustão que se inscreve no corpo, a ansiedade que se inscreve na mente e a perda de sentido que atinge o núcleo da identidade profissional. Essas dimensões não operam isoladamente, mas se reforçam mutuamente, configurando um quadro de sofrimento que transcende as manifestações individuais e expressa as contradições estruturais do modelo de gestão que organiza o trabalho docente na escola investigada.

A pergunta que emerge dessas narrativas, e que ecoa por todos os corredores, todas as salas, todos os silêncios, não é "por que alguns professores adoecem?", mas "como é possível que tantos ainda consigam, apesar de tudo, continuar?".

Os achados desta pesquisa etnográfica, construídos a partir da imersão no cotidiano de uma escola do interior paulista, não constituem exceção local. Eles encontram ressonância em

dados mais amplos que revelam a extensão do fenômeno do adoecimento docente na rede estadual.

Em maio de 2026, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) divulgou pesquisa realizada com servidores da educação paulista. Os números são contundentes: 97,6% dos professores associam o sofrimento emocional às condições de trabalho. Entre os principais sintomas relatados estão ansiedade ou síndrome do pânico (41%), distúrbios do sono ou insônia (33,5%), depressão (29,8%) e afastamento por adoecimento mental (24,8%). Apenas 2,4% dos entrevistados afirmaram não sentir qualquer sofrimento relacionado ao trabalho.

Os dados da pesquisa da APEOESP confirmam o que as cenas deste capítulo documentaram: o sofrimento não é exceção, é regra. A professora que come um pedaço de pão em pé no refeitório enquanto vigia os alunos (Cena XI), o professor de Geografia que abandonou os projetos que amava e hoje passa slides mecanicamente (Cena XVI), a professora que se levantou na reunião e perguntou "isso é uma ameaça?" (Cena VII) – todos eles não são casos isolados de fragilidade individual. São a expressão de um processo estrutural que atinge a quase totalidade da categoria.

Em seminário internacional promovido pelo Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica (CCDEB), realizado nos dias 18 e 19 de maio de 2026, o pesquisador Alonso Bezerra de Carvalho, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), avaliou o fenômeno nos seguintes termos:

"O adoecimento não é resultado de fraqueza individual, mas do fracasso da política educacional. Sintoma de um colapso estrutural na organização escolar, que transforma docentes em meros cumpridores de metas e coloniza sua subjetividade."

A fala de Carvalho sintetiza a hipótese central desta pesquisa: o sofrimento não está nos indivíduos, mas nas condições objetivas de trabalho. O professor adoece não porque é frágil, mas porque é expropriado de sua autonomia, submetido à vigilância contínua, cobrado por metas que não controla e reduzido a alimentador de plataformas. O "colapso estrutural" de que fala o pesquisador é o mesmo que as cenas deste capítulo tentaram dar a ver: a maquinaria do adoecimento em pleno funcionamento.

A fala da diretora no conselho de classe de 6 de julho de 2026 condensa, em poucas frases, a totalidade do fenômeno investigado ao longo desta pesquisa. Não se tratou de um discurso preparado ou de uma intervenção institucional planejada. Foi um desabafo, uma fala que escapou ao protocolo e revelou, em sua crudeza, o que os gráficos do Business Intelligence não conseguem capturar.

Quando a diretora disse "vocês estão de parabéns", não estava celebrando resultados. Estava reconhecendo a sobrevivência. Em um semestre que ela mesma classificou como o mais pesado de sua carreira, o elogio não se dirigia ao cumprimento de metas, mas à persistência diante do insuportável. "Nós vamos todo dia pra casa com a sensação de que o dever não foi cumprido. Algo sempre fica pra trás. E realmente sempre ficou." Esta frase revela a dissociação entre o trabalho real e o trabalho prescrito, entre o que os professores efetivamente realizam e o que o sistema exige que seja registrado. A sensação de dever não cumprido não decorre da negligência, mas da impossibilidade estrutural de dar conta de demandas inconciliáveis.

Ao afirmar que "aqui tá todo mundo trabalhando" e que "ninguém aqui tá brincando de escolinha do Professor Raimundo", a diretora rompe com o discurso oficial que frequentemente responsabiliza individualmente os professores pelos fracassos do sistema. Ela nomeia o que a pesquisa etnográfica documentou: o trabalho docente, na escola investigada, é marcado pela dedicação extrema, mesmo diante de condições adversas. A referência à "escolinha do Professor Raimundo", programa humorístico que satirizava uma escola desorganizada, é significativa: ela estabelece um contraste entre a imagem estereotipada do professor negligente e a realidade dos docentes que "estão dando o sangue".

O pedido final, "vamos ser esperançosos", não é um otimismo ingênuo. É um ato de resistência. A diretora sabe que as plataformas Alura e Matific continuarão sendo cobradas, que os indicadores permanecerão, que o próximo semestre trará as mesmas pressões. Mas, ao dizer "veremos o que nos aguarda", ela reconhece a incerteza e, ao mesmo tempo, a necessidade de manter alguma chama. A esperança, nesse contexto, não é a expectativa de que o sistema mudará por si só, mas a aposta na capacidade coletiva de resistir.

O silêncio que se seguiu à fala e a ansiedade pelo recesso que tomou conta da sala ao final da reunião são, eles próprios, dados etnográficos. A ausência de comentários não indicou indiferença, mas a impossibilidade de elaborar o que foi dito. O cansaço havia esgotado a capacidade de reagir. O recesso, nesse cenário, não era apenas um descanso necessário, mas o único momento em que a maquinaria da alienação, as plataformas, os gráficos, as cobranças, se

calava por alguns dias. E, nesse silêncio, os professores podiam, ainda que provisoriamente, deixar de ser operadores de sistemas para recordar o que os havia levado, um dia, a escolher a docência.

A fala da diretora, ao encerrar o conjunto de cenas do semestre, oferece um contraponto às narrativas de exaustão e sofrimento: ela revela que, mesmo na posição de gestão, há sujeitos que reconhecem o absurdo do sistema e que, dentro dos limites de sua atuação, tentam proteger os professores e preservar algum sentido no trabalho. O pedido de esperança, ainda que frágil, é também um testemunho de que a resistência não é apenas individual, mas pode encontrar respaldo em fissuras institucionais

2.12 Estratégias de sobrevivência: silenciamento, normalização e resistências fragmentadas

Diante de um cotidiano marcado por sobrecarga, vigilância, cobranças incessantes e um sofrimento que se tornou estado permanente, os professores da escola investigada desenvolvem estratégias que lhes permitem permanecer no trabalho. Não se trata, na maioria dos casos, de resistência organizada ou de enfrentamento coletivo, mas de táticas de sobrevivência: pequenos ajustes na rotina, nas expectativas, na relação com o próprio trabalho, que tornam o insuportável um pouco mais suportável. Essas estratégias não transformam as condições que produzem o desgaste, mas permitem que os professores, dia após dia, cruzem o portão da escola e sigam para suas salas, suas turmas, suas plataformas.

O silenciamento é talvez a mais difundida dessas estratégias. Os professores aprendem, muitas vezes à custa de experiências dolorosas, que falar sobre o sofrimento nos espaços oficiais não apenas é inútil, mas pode ser ativamente prejudicial. A Cena VII, a professora que se levantou na reunião e perguntou "Isso é uma ameaça?", e o comentário que se seguiu no corredor ("Ela tem razão. Mas vai sobrar para ela") condensam esse aprendizado. A professora que falou o fez num momento limite, quando o sofrimento transbordou e se tornou impossível de conter. Mas a resposta que recebeu, palavras vazias sobre diretrizes e responsabilidades, e o temor das colegas por sua situação futura ensinam a todos a lição: falar não resolve; falar expõe.

Esse silenciamento não é uma escolha livre. Ele é imposto pelas circunstâncias. O professor que critica abertamente as plataformas, que questiona as metas, que aponta as contradições entre o discurso oficial e a realidade da sala de aula, torna-se um problema para a

gestão. Sua fala é desqualificada como "resistência à mudança" ou "falta de adaptação às exigências da educação contemporânea". Para os professores temporários, que dependem da recondução, a crítica pode significar a perda do cargo. Para os efetivos, pode resultar em avaliações negativas na avaliação 360 graus, em perda de gratificação, em atribuições de turmas ainda mais difíceis no ano seguinte.

Aprende-se, então, a calar. Aprende-se a baixar a cabeça nas reuniões, a responder com monossílabos quando perguntado, a não se voluntariar para nada, a se tornar invisível. O silêncio não é ausência de pensamento ou de sentimento; é uma forma ativa de proteção. O professor cala para sobreviver, cala para não ser demitido, cala para não ser ainda mais pressionado, cala porque já está no limite e não tem mais energia para o confronto.

Articulada ao silenciamento, opera a normalização. O sofrimento, quando permanente, deixa de ser percebido como sofrimento. Torna-se simplesmente "o que é". "É assim mesmo" é uma frase que se ouve com frequência nos corredores. "Essa é a realidade da profissão." "Quem não aguenta, sai."

A normalização opera uma inversão perversa: o que deveria ser exceção, a exaustão, a insônia, a ansiedade, a sensação de estar sempre em falta, torna-se o padrão, a regra, o esperado. O professor que chega em casa exausto e não tem energia para os filhos não se pergunta por que isso está acontecendo; pensa que é normal. O professor que toma medicamentos para dormir, que sente o estômago embrulhado antes das reuniões, que perdeu a capacidade de se alegrar com o próprio trabalho, não se pergunta se aquilo é sustentável; pensa que é normal.

Essa normalização é uma estratégia de sobrevivência na medida em que permite ao professor continuar funcionando. Se ele reconhecesse plenamente a gravidade do que está vivendo, talvez não conseguisse mais entrar na sala de aula. A normalização anestesia, protege, cria uma camada de insensibilidade que torna o dia suportável. Mas ela também tem um custo: ao naturalizar o sofrimento, o professor perde a capacidade de nomeá-lo, de criticá-lo e, no limite, de se indignar com ele. O que é normal não precisa ser transformado; precisa apenas ser suportado. E suportar, para muitos, tornou-se o principal verbo da docência.

Os professores desenvolvem também uma série de ajustes individuais que lhes permitem lidar com demandas inconciliáveis. Reduzem o tempo dedicado ao planejamento criativo para dar conta dos registros. Simplificam as avaliações para que possam ser corrigidas mais rapidamente. Abandonam projetos que consideravam significativos, como a feira de ciências

da Cena III, para se concentrar no que é cobrado institucionalmente. Aceitam que "o registro é só para cumprir tabela", como disse a professora Cena I, e que "o plano de atendimento é um documento que ninguém lê".

Esses ajustes são estratégias de economia de energia. O professor aprende a distinguir entre o que é essencial, aquilo que mantém seu vínculo com os alunos e sua sanidade mental, e o que é acessório, aquilo que o sistema exige, mas que não produz efeito real sobre a aprendizagem. Essa distinção, no entanto, é constantemente ameaçada pela pressão institucional. O que o sistema define como prioritário não coincide com o que o professor considera importante, e a energia gasta no acessório vai drenando a reserva que poderia ser investida no essencial.

Há um limite, porém, para esses ajustes. Eles funcionam por um tempo, mas se desgastam. O silenciamento prolongado produz um vazio interno que nem sempre pode ser preenchido. A normalização, levada ao extremo, faz com que o professor deixe de reconhecer seu próprio sofrimento, e isso é uma forma de morte em vida. Os ajustes individuais, por mais criativos que sejam, não alteram as condições objetivas que produzem o desgaste. Em algum momento, as estratégias de sobrevivência deixam de ser suficientes. O professor que se cala começa a faltar. O professor que normaliza adoece gravemente. O professor que se ajusta entra em colapso.

As conversas de corredor ocupam um lugar central na economia afetiva da escola. Elas acontecem nos intervalos breves entre uma aula e outra, na fila do café, no deslocamento rápido entre salas, muitas vezes interrompidas por um chamado, um aviso ou uma nova demanda. São falas fragmentadas, ditas em tom baixo, atravessadas por cansaço e ironia, que dificilmente encontrariam espaço nos registros oficiais, mas que condensam percepções profundas sobre o trabalho vivido.

O corredor é o único espaço de escuta que resta. Ali, longe dos olhos da gestão, os professores podem dizer o que realmente pensam. Podem reclamar sem medo de represálias. Podem compartilhar estratégias, comparar experiências, rir por alguns segundos do absurdo da situação. "Então não é sobre o trabalho. Nunca foi", disse uma professora na Cena XIII, e a frase, dita no corredor, ressoou como uma verdade que todas sabiam, mas que nunca poderia ser enunciada em uma reunião.

O corredor, nesse sentido, é simultaneamente um sintoma e uma estratégia. É sintoma porque revela a ausência de espaços institucionais legítimos para a elaboração coletiva do sofrimento. Ninguém se senta em uma roda, em horário de trabalho, para conversar sobre como está se sentindo. Isso não está previsto na pauta do ATPCG. Isso não gera indicadores. Isso não consta nas planilhas. Mas é também uma estratégia, porque é ali, nas frestas, que o sofrimento encontra algum alívio, que a solidariedade se tece, que o riso, mesmo amargo, rompe por um instante a opressão do cotidiano.

Ao lado dessas estratégias defensivas, emergem também formas de resistência ativa, ainda que fragmentadas, ainda que não plenamente conscientes de seu significado político. A mais visível delas é a resistência dos estudantes por meio dos scripts de automação, analisada na seção 2.8. Ao desenvolverem técnicas para burlar as tarefas das plataformas, os alunos exercem sua inteligência para driblar um sistema que os trata como executores de tarefas padronizadas, e o fazem com uma eficácia que a Secretaria da Educação não conseguiu conter.

Essa resistência estudantil, como observa Fernando Cássio, é uma forma orgânica de resistência ao tecnossolucionismo. Ela não é organizada politicamente, não tem porta-vozes, não se reivindica como movimento. Mas é, objetivamente, uma recusa: a recusa a realizar tarefas cujo sentido não se reconhece; a recusa a ser medido por indicadores que não captam o que se aprendeu; a recusa, enfim, a ser tratado como engrenagem de uma máquina que não foi feita para os sujeitos que deveria servir (Cássio, 2025).

Essa resistência, no entanto, coloca os professores em uma posição delicada. Se, por um lado, muitos compreendem e até simpatizam com a atitude dos alunos, afinal, são eles próprios as primeiras vítimas do mesmo sistema, por outro, são cobrados institucionalmente para garantir que as tarefas sejam realizadas. Essa ambiguidade gera um mal-estar que raramente encontra expressão explícita, mas que perpassa as conversas de corredor.

Quanto aos próprios professores, seria impreciso afirmar que não há resistência. Ela existe, mas assume formas subterrâneas, de difícil captação. O professor que fecha a porta da sala e, em vez de passar os slides do CMSP, conduz uma discussão que considera mais relevante; o professor que preenche o Diário de Classe Digital de forma mecânica, apenas para cumprir a exigência, enquanto reserva sua energia para o que realmente importa; o professor que, na avaliação 360 graus, avalia bem os colegas mesmo quando o sistema desaconselha a "generosidade". Todas essas são formas de resistência silenciosa, que não se anunciam como tal, mas que preservam espaços mínimos de autonomia em um ambiente que tende a anulá-los.

Há ainda a solidariedade que se constrói nas frestas: o toque no ombro da colega que chorou na reunião (Cena VII), o silêncio cúmplice de quem ouve um desabafo e não o repete para a coordenação, a partilha de um café, de um pão, de uma palavra que reconhece no outro o mesmo cansaço. Essa solidariedade é precária, fragmentada, insuficiente para transformar as condições estruturais do trabalho. Mas é ela que, muitas vezes, impede que o sofrimento se converta em desistência total.

O que essas resistências fragmentadas revelam é que, mesmo em um contexto de intenso controle e vigilância, a capacidade de agir dos sujeitos não é completamente anulada. Há brechas. Há espaços que o sistema não consegue colonizar inteiramente. Há gestos, pequenos, quase invisíveis, que apontam para a possibilidade de uma outra relação com o trabalho, uma outra escola, uma outra docência. O corredor, o olhar cúmplice, a porta fechada da sala de aula, o script que burla a plataforma, tudo isso são sinais de que a hegemonia, por mais avassaladora que seja, nunca é total. E é nesse resto de autonomia, nessa margem irredutível, que reside a possibilidade, ainda que remota, de transformação.

2.13 Ecos do sofrimento: o documentário "O Futuro da Sala" como espelho da experiência local

As narrativas apresentadas nas seções anteriores poderiam, à primeira vista, ser interpretadas como expressões de um contexto excessivamente localizado: uma escola do interior paulista, marcada pela migração sazonal, pela economia citrícola e por uma gestão que, embora submetida às diretrizes centrais, opera com margens de mediação singulares. A pergunta que emerge dessa especificidade é: em que medida o sofrimento documentado nestas cenas reflete um fenômeno mais amplo, ou se constitui como exceção local? A resposta a essa pergunta encontra um eco significativo no documentário *"O Futuro da Sala: a plataformização da Educação do Paraná e de São Paulo em debate"* (PORTAL EDUCAÇÃO UFPR, 2025), produção que reuniu depoimentos de professores, pedagogos, diretores e especialistas das redes estaduais de ambos os estados. O documentário, ao justapor falas de docentes do Paraná e de São Paulo, evidencia que as experiências registradas nesta pesquisa não constituem exceção, mas manifestação localizada de um processo estrutural que atravessa a educação pública de duas das maiores redes do país.

No que se refere à perda de autonomia e à redução do professor a mero executor de roteiros padronizados, a convergência entre os relatos é notável. Uma professora da escola investigada sintetizou sua experiência com a frase: *"Eu me formei para dar aula. Hoje eu*

preencho papel e passo slide" (Cena III). Essa mesma percepção aparece de forma quase literal no depoimento de um docente paranaense no documentário, que afirma:

> O professor não é mais professor. O professor tem aula já pronta, o slide pronto para ele mostrar pro aluno. Ele não precisa fazer absolutamente nada. Só precisa passar esses slides (PORTAL EDUCAÇÃO UFPR, 2025, 1:14:54-1:15:06).

A repetição da expressão "só passar slides" em ambos os contextos não é casual: ela indica que a padronização não é uma escolha pedagógica local, mas uma imposição estrutural que atravessa estados e gestões.

Essa padronização, que se apresenta como suporte ao professor, é vivida na prática como cerceamento da liberdade docente. Na escola investigada, uma professora relatou o dilema de conciliar os materiais digitais obrigatórios com as necessidades reais de seus alunos: *"Os slides vêm prontos... e o sistema cobra as duas coisas como se fosse possível dar duas aulas diferentes ao mesmo tempo"* (Cena I). O documentário capta o mesmo desconforto na fala de uma professora paulista:

> Algumas coisas na plataforma são válidas... mas no geral eu acho que não contribuiu muito. O professor perdeu aquela liberdade de poder dar uma aula diferenciada, porque ele tá preso ali, ele tem que fazer a plataforma (PORTAL EDUCAÇÃO UFPR, 2025, 31:42-31:51).

A expressão "preso ali" na plataforma, no roteiro, no protocolo é uma imagem poderosa da reconfiguração do trabalho docente sob o regime da plataformização.

A vigilância e o medo da sanção constituem outro eixo de forte convergência entre os relatos. Na escola investigada, a mensagem do coordenador no grupo de WhatsApp, às 20h30, informando que "estamos sendo monitorados", gerou o comentário incisivo de uma professora: *"Monitorados. Ele escreveu 'monitorados'. Como se a gente fosse bandido"*(Cena IV). Esse mesmo sentimento de ser tratado como suspeito, de trabalhar sob desconfiança, aparece na caracterização que o documentário faz do então secretário Renato Feder: *"Renato Feder é o cara que te diz sorrindo: 'faça, senão você vai ser escanteado, deixado de lado'. Mas ele fala isso sorrindo"*(PORTAL EDUCAÇÃO UFPR, 2025, 4:46-4:55). O sorriso que acompanha a ameaça é, talvez, a imagem mais precisa da hegemonia operando não pela coerção explícita, mas pela simpatia que dissimula o controle.

O sofrimento que se manifesta no corpo tema recorrente nas Cenas do Capítulo II – também encontra eco no documentário. Uma professora da escola investigada descreveu seu estado com a frase:*"Meu corpo nem dói mais. Ele só funciona. É como se ele tivesse desistido de reclamar"* (Cena XII). Essa sensação de um corpo que aprendeu a não protestar, que incorporou o desgaste como normalidade, aparece na fala de um docente paranaense:

> Eu já sublimei... não dá para viver sob tensão, perder meu sono, deixar de cuidar da saúde, porque tem um algo persecutório, tem um Big Brother, tem um grande irmão te vigiando (PORTAL EDUCAÇÃO UFPR, 2025, 45:22-45:30).

O "Big Brother" e o "grande irmão" são metáforas para uma vigilância que não é mais externa, mas internalizada, e que produz efeitos diretos sobre a saúde física e mental.

A ameaça velada como instrumento de gestão foi registrada em uma das cenas mais tensas da pesquisa de campo, quando uma professora, diante da pressão por resultados, levantou-se na reunião e perguntou: *"Isso é uma ameaça? Já é a segunda vez que você diz isso... A gente conquistou o Ouro. E mesmo assim não é suficiente"* (Cena VII). O documentário descreve exatamente o mesmo clima de intimidação, relatando que os professores vivem *"com medo de ser afastado da escola"* e que *"você tem uma grande mobilização? Não. Você vê todo mundo acuado, todo mundo com medo e aí todo mundo submetido a isso"* (PORTAL EDUCAÇÃO UFPR, 2025, 1:12:04-1:12:21). A palavra "acuado" que descreve um animal encurralado, sem saída é particularmente reveladora do estado subjetivo produzido por esse regime de trabalho.

Finalmente, a perda de sentido e a crise de identidade profissional talvez a dimensão mais devastadora do adoecimento – perpassa tanto as Cenas quanto o documentário. Na escola investigada, uma professora desabafou: *"Eu não entrei nessa profissão para preencher planilha. Eu entrei porque gostava de ensinar"* (Cena XII). O documentário capta a mesma nostalgia de um trabalho que fazia sentido, contraposta à experiência presente de esvaziamento: *"O professor ele não é mais professor... você perde o sentido daquilo que é a essência da educação, que é você planejar não só o teu dia a dia, mas como a escola em si"* (PORTAL EDUCAÇÃO UFPR, 2025, 53:21-53:35). A perda do planejamento – atividade intelectual por excelência – é apresentada como perda da própria essência da docência.

O que a comparação entre as Cenas e o documentário demonstra é que as experiências de sofrimento, perda de autonomia, vigilância e esvaziamento de sentido não são idiossincrasias da unidade escolar investigada, mas expressões recorrentes em diferentes contextos, estados e

escolas. Mais significativo do que a recorrência das queixas, no entanto, é a recorrência dos **mecanismos** que as produzem. Em ambos os contextos – o paranaense sob a gestão de Feder (2019-2022) e o paulista sob sua continuidade (2023-presente) – identificam-se os mesmos dispositivos: plataformas de uso obrigatório que padronizam o ensino; painéis de Business Intelligence que expõem publicamente o desempenho; sistemas de registro cuja ausência implica sanção automática; bonificações que distribuem valores desiguais com base em critérios opacos; e uma retórica que, sob o verniz da inovação e da eficiência, naturaliza a intensificação do trabalho e a vigilância sobre o corpo docente.

O documentário também oferece um contraponto à possível crítica de que a pesquisa de campo teria sido contaminada pela "visão de dentro". Se a pesquisadora, por sua dupla posição, pudesse ser acusada de ver problemas onde talvez não existissem, o fato de que professoras e professores de outras escolas, em outros estados, com outras formações e em outros contextos, nomeiem o sofrimento nos mesmos termos que os docentes da escola investigada valida o método da observação participante como forma de escuta privilegiada, não como fonte de viés. O que se ouve nos corredores não é murmúrio isolado; é o mesmo lamento que ecoa diante das câmeras, documentado e tornado público por uma produção universitária.

Por fim, o documentário testemunha que a resistência, ainda que fragmentada, existe e encontra formas de expressão. O grito final que encerra a produção *"Plataforma não ensina, professor é quem educa"* não é mero slogan. É a condensação de uma consciência crítica que, mesmo em meio à vigilância e ao medo, recusa a naturalização do sofrimento e afirma a centralidade do trabalho docente como práxis educativa. Que esta afirmação tenha sido feita diante de câmeras, em um documentário universitário amplamente divulgado, é sinal de que as "fissuras no sistema" (seção 3.7) não são apenas interstícios subjetivos, mas podem se converter em ação coletiva.

2.14 O projeto de privatização das escolas paulistas: Vinicius Neiva e a concessão da gestão escolar

A análise das transformações no trabalho docente e do processo de plataformização, desenvolvida nas seções anteriores, não se esgota na dimensão pedagógica ou na reorganização do cotidiano escolar. Ela se articula a um movimento mais amplo de redefinição do papel do Estado na educação e de transferência de recursos e de gestão para o setor privado. No Estado de São Paulo, esse movimento alcançou sua expressão mais explícita no projeto de concessão da gestão de escolas públicas à iniciativa privada, conduzido pelas lideranças à frente da

Secretaria da Educação: o secretário Renato Feder e o secretário executivo Vinicius Neiva (São Paulo, 2024; Folha de S.Paulo, 2024).

O governo do Estado de São Paulo, sob a gestão do governador Tarcísio de Freitas (Republicanos), lançou em 2024 o Programa Novas Escolas, um modelo de Parceria Público-Privada (PPP) que prevê a concessão da gestão de escolas públicas estaduais a organizações da iniciativa privada. O programa foi apresentado oficialmente como uma estratégia para ampliar a oferta de vagas e melhorar a qualidade do ensino, mas sua implementação concreta tem gerado controvérsias e resistências por parte de entidades sindicais, pesquisadores e setores da comunidade escolar (APEOESP, 2024; ConJur, 2024). O modelo do Programa Novas Escolas pode ser descrito nos seguintes termos: a iniciativa privada assume integralmente a construção de novas unidades escolares e a gestão administrativa, incluindo limpeza, segurança, manutenção, merenda e gestão de recursos humanos, por um período de até 25 anos, enquanto o Estado mantém a responsabilidade pela gestão pedagógica e pela definição do currículo (São Paulo, 2024). Na prática, no entanto, a separação entre gestão administrativa e gestão pedagógica é menos nítida do que o discurso oficial sugere, uma vez que as empresas concessionárias passam a exercer controle indireto sobre as condições de trabalho dos professores e sobre a organização do cotidiano escolar. A experiência internacional com modelos similares de concessão da gestão escolar, como as academies no Reino Unido e as charter schools nos Estados Unidos, indica que tais modelos tendem a resultar em aumento da rotatividade docente, piora das condições de trabalho, redução dos salários e enfraquecimento da organização coletiva dos professores (Ball, 2010; Ball, Thrupp e Forsey, 2010).

O projeto começou com a previsão de concessão de 33 unidades escolares em uma primeira fase, mas as declarações públicas das lideranças da Secretaria da Educação indicam uma ambição de escala muito maior. Em entrevistas e pronunciamentos, o secretário executivo Vinicius Neiva declarou que o plano do governo é expandir o modelo para até 500 escolas até 2026 (São Paulo, 2024; Folha de S.Paulo, 2024). Essa expansão representaria aproximadamente 10% da rede estadual paulista, que conta com cerca de 5.000 escolas, e atingiria centenas de milhares de estudantes e dezenas de milhares de professores. Neiva tem sido o principal porta-voz do governo na defesa da expansão do modelo de concessão. Em audiências públicas, entrevistas e eventos do setor educacional, o secretário executivo argumenta que a PPP é uma ferramenta necessária para viabilizar a construção de novas escolas em um contexto de recursos públicos escassos e para profissionalizar a gestão administrativa, permitindo que os diretores e

professores se concentrem na atividade pedagógica (Neiva, 2024; Folha de S.Paulo, 2024). A declaração de Neiva sobre a meta de 500 escolas até 2026 é particularmente significativa. Ela indica que o projeto de concessão não é uma experiência piloto ou uma política restrita a um número reduzido de unidades, mas uma diretriz estratégica do governo para a reconfiguração da escola pública paulista. A expansão para 500 escolas implicaria a transferência da gestão de aproximadamente 10% da rede estadual para empresas privadas, o que representaria uma das maiores operações de terceirização da gestão escolar já realizadas no país. As declarações públicas de Neiva, no entanto, contrastam com a escassez de informações detalhadas sobre o modelo de concessão, os critérios de seleção das empresas, os mecanismos de controle e fiscalização, e as salvaguardas para garantir a continuidade do serviço público e o respeito aos direitos dos trabalhadores da educação. A falta de transparência tem alimentado críticas e desconfianças por parte da comunidade escolar (APEOESP, 2024; Peroni, 2013).

O secretário Renato Feder, cuja trajetória empresarial no setor de tecnologia como ex-CEO da Multilaser e cujo modelo de gestão baseado em plataformas digitais foram analisados na seção 1.7, articula o projeto de concessão das escolas à sua estratégia mais ampla de reestruturação da educação paulista (Feder, 2023). Para Feder, a concessão da gestão administrativa é um complemento necessário à plataformização do ensino: enquanto as plataformas padronizam o currículo, monitoram o desempenho e reduzem a autonomia docente, a iniciativa privada assume a gestão dos recursos físicos e humanos, completando o ciclo de transferência de controle da escola pública para lógicas e agentes privados (Veloso et al., 2026). A articulação entre plataformização e concessão é reveladora do projeto mais amplo que orienta a gestão Feder. Trata-se de um projeto que, sob o discurso da modernização, da eficiência e da inovação tecnológica, promove uma reconfiguração estrutural da escola pública, na qual o professor é progressivamente desprofissionalizado, o currículo é padronizado, o trabalho é intensificado e a gestão é transferida para o setor privado. A plataformização prepara o terreno para a concessão, ao mesmo tempo em que a concessão consolida a plataformização (Feder, 2023; Veloso et al., 2026).

O programa foi implementado por meio de decreto estadual, sem que a matéria fosse submetida à apreciação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Essa forma de implementação gerou críticas de juristas e de entidades sindicais, que apontaram a inconstitucionalidade formal do processo, uma vez que a transferência da gestão de serviços públicos para a iniciativa privada, especialmente por um período tão extenso (25 anos), exigiria

lei aprovada pelo Poder Legislativo, não mero decreto do Executivo (APEOESP, 2024; Conjur, 2024). O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) tem liderado as ações de resistência, protocolando representações no Ministério Público e ingressando com ações judiciais questionando a constitucionalidade do programa (APEOESP, 2024; APEOESP, 2025). As principais críticas ao programa podem ser sintetizadas em quatro eixos. O primeiro é o da privatização indireta: ao transferir a gestão administrativa para empresas privadas por um período de 25 anos, o programa configura, na prática, uma privatização da escola pública, ainda que a propriedade formal das unidades permaneça com o Estado (Peroni, 2013; Ball, Thrupp e Forsey, 2010). O segundo é o da ausência de debate democrático: a implementação do programa por decreto, sem discussão na ALESP e sem consulta à comunidade escolar, viola os princípios da gestão democrática e do controle social sobre as políticas públicas (APEOESP, 2024). O terceiro é o dos riscos para as condições de trabalho docente: a transferência da gestão de recursos humanos para empresas privadas pode resultar em precarização dos vínculos, redução de direitos e intensificação do trabalho, aprofundando o processo de adoecimento analisado ao longo desta pesquisa (Antunes, 2018; Dejours, 1992). O quarto é o da falta de transparência: a escassez de informações detalhadas sobre os contratos, os critérios de seleção das empresas e os mecanismos de fiscalização dificulta o controle social e alimenta suspeitas de favorecimento (APEOESP, 2024). Em resposta às críticas e às ações judiciais, o governo do Estado tem defendido a legalidade e a legitimidade do programa, argumentando que a PPP é um instrumento previsto na legislação e que a gestão pedagógica permanecerá sob responsabilidade do Estado (São Paulo, 2024; Folha de S.Paulo, 2024). No entanto, as ações judiciais seguem em tramitação, e o desfecho do programa ainda é incerto, dependendo da correlação de forças no campo político e jurídico.

O projeto de concessão da gestão escolar tem implicações diretas sobre o trabalho docente e sobre o processo de adoecimento analisado ao longo desta pesquisa. A transferência da gestão administrativa para empresas privadas, articulada à plataformização do ensino, tende a aprofundar as tendências já identificadas: intensificação do trabalho, perda de autonomia, vigilância contínua, responsabilização individual e precarização dos vínculos (Antunes, 2018; Ball, 2010). O professor, nesse contexto, é tratado como mão de obra flexível, descartável, submetida a metas e a formas de controle que escapam à negociação coletiva. Para a escola investigada nesta pesquisa, localizada no interior do Estado de São Paulo e submetida ao Programa Ensino Integral (PEI), o avanço do modelo de concessão representa uma ameaça adicional às já precárias condições de trabalho analisadas nas seções anteriores. A experiência

do acolhimento às famílias migrantes, construída ao longo de anos por uma gestão comprometida com o território (seção 2.2), poderia ser inviabilizada por uma empresa privada orientada prioritariamente por critérios de eficiência e lucro. O professor que já se encontra exausto, vigiado e desprovido de sentido poderia ver suas condições de trabalho ainda mais deterioradas. A Nota Técnica "Plataformização e Controle do Trabalho Escolar na Rede Estadual Paulista", produzida pelo Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) em parceria com a Rede Escola Pública e Universidade (REPU), revelou que, em 2024, o governo paulista destinou R$ 471.073.439,94 (quase meio bilhão de reais) à aquisição de plataformas digitais, contratadas sem a apresentação de evidências de sua eficácia pedagógica (REPU; GEPUD, 2025). Esse mesmo movimento de transferência de recursos públicos para o setor privado, agora ampliado pelo Programa Novas Escolas, aprofunda a lógica da "privatização por dentro" (Peroni, 2013), na qual o setor privado não assume a gestão direta da escola de uma só vez, mas penetra progressivamente no sistema público por meio da oferta de produtos e serviços que se tornam infraestruturas essenciais para o funcionamento cotidiano da instituição. O que está em jogo, no limite, é se a escola pública continuará sendo um espaço de formação humana, com todas as contradições que a atravessam, ou se será definitivamente convertida em uma unidade de produção de dados e em um mercado para corporações privadas (Mészáros, 2005; Srnicek, 2017).

2.15 A crise de sentidos e a cruzada antiescola: influenciadores mirins, o abandono da educação formal e a reprodução ideológica sob o capital

A análise desenvolvida até aqui concentrou se nas condições objetivas de trabalho que produzem o adoecimento docente e na reconfiguração da escola pública sob a lógica da plataformização e da gestão empresarial. No entanto, há uma dimensão igualmente constitutiva do fenômeno que precisa ser examinada. Trata se da crise de sentidos e significados que atravessa a instituição escolar como um todo e que encontra, nos discursos de influenciadores digitais que pregam o abandono da escola, uma expressão contemporânea e alarmante. Conforme argumenta a literatura sociológica sobre o tema, a escola capitalista contemporânea vem passando por sérias dificuldades em cumprir sua função social de transmissão do conhecimento. Esse processo produz um estranhamento entre professores e estudantes que faz com que sentidos e significados se percam no processo pedagógico, esvaziando as ações e o alcance dos objetivos que deveriam ser comuns (Mendonça, 2011). Esse estranhamento, que se articula diretamente à categoria marxiana de alienação, manifesta se hoje de forma radicalizada

no fenômeno dos coaches mirins e influenciadores que disseminam abertamente a desvalorização da educação formal.

O fenômeno dos influenciadores mirins que pregam o abandono da escola emerge nas redes sociais a partir de meados da década de 2020 como uma radicalização da crise de sentidos já identificada na literatura (Mendonça, 2011). Não se trata mais apenas de um não se identificar passivo com a instituição escolar, mas de uma pregação ativa pelo abandono da escola, pela desvalorização da educação formal e pelo menosprezo ao conhecimento sistematizado. E o mais grave é que essa pregação é realizada por crianças e adolescentes, os próprios sujeitos que a escola pretenderia formar, reproduzindo com a linguagem e o alcance das plataformas digitais a ideologia do capital em sua expressão mais bruta. A coluna Vozes da Educação, publicada pela Deutsche Welle (DW) em 21 de agosto de 2025 e escrita por Vinícius De Andrade, fundador do programa social Salvaguarda, descreve com precisão o fenômeno, que o autor situa como expressão do que denomina “cultura do hustle”, isto é, a glorificação do trabalho incessante e do sucesso financeiro rápido em detrimento de qualquer outra dimensão da vida (De Andrade, 2025).

Em um podcast de crianças empreendedoras amplamente divulgado nas plataformas digitais, um dos participantes, provavelmente com menos de 12 anos, afirmou textualmente: "Não quero fazer faculdade. Vamos supor que eu seja médico. Aí vou estar lá, o cara morrendo e eu vou falar o quê? 'Ei! Acho que a raiz quadrada de oito é igual a cinco'. E o cara vai morrer. Não dá. Por que vou querer saber quem foi Aristóteles? Não vai ajudar em nada na minha vida" (De Andrade, 2025). Outro jovem participante do mesmo podcast complementou com a afirmação: "A escola complica a vida do empreendedor" (De Andrade, 2025). Ambas as falas explicitam de forma crua e direta a completa inversão de valores que a ideologia do empreendedorismo produz sob o capitalismo tardio. O conhecimento científico e filosófico, acumulado pela humanidade ao longo de séculos, é apresentado como irrelevante, enquanto o sucesso individual atribuído à própria genialidade do empreendedor é alçado à condição de único critério de valor. Trata se da expressão mais acabada do que Marx denominou alienação: o trabalhador, e o futuro trabalhador, não se reconhece no conhecimento que a humanidade produziu porque esse conhecimento lhe aparece como algo estranho, externo, desprovido de sentido imediato para sua existência subordinada à lógica da acumulação (Marx, 2011).

Outra criança participante do mesmo conteúdo, reproduzindo a lógica meritocrática em sua expressão mais brutal, afirmou: "O que mais existe é gente mimizenta que dá desculpa para

o fracasso que tem. Se você está na m... hoje, a culpa é sua" (De Andrade, 2025). Esta fala radicaliza o processo de individualização do fracasso que, como demonstrado ao longo desta pesquisa, é um dos pilares da hegemonia neoliberal na educação (Gramsci, 2001). As desigualdades estruturais de classe, que determinam desde o acesso à educação básica de qualidade até as condições materiais para frequentar uma universidade, são apagadas, e a pobreza é transformada em escolha ou incompetência pessoal. O colunista da DW é enfático ao situar a responsabilidade não nas crianças, mas nos adultos que as instrumentalizam e no sistema econômico que cria as condições para essa instrumentalização:

> A culpa não é dessas crianças. A criança que desrespeitou a medicina e a filosofia não deve ter nem 12 anos. Nem sabe o que está falando. A culpa é dos adultos por trás. Estamos, na verdade, diante de adultos sem qualquer tipo de apreço pela educação e que vislumbram em seus filhos a oportunidade de ganhar dinheiro e obter fama e sucesso (De Andrade, 2025).

De Andrade conclui com uma formulação que radicaliza a análise e dialoga diretamente com a noção gramsciana de hegemonia: "É fato: esses minicoaches e empreendedores mirins prestam um verdadeiro desserviço contra a educação nas redes sociais. (...) São apenas crianças na linha de frente, mas temo que os efeitos possam ser graves. Hoje em dia, as crianças consomem muito as redes sociais. Ou seja, estamos diante de gerações que terão a personalidade e a forma de enxergarem o mundo e as possibilidades de ascensão quase que totalmente através das referências de influenciadores que seguem" (De Andrade, 2025).

A análise da Fundação Perseu Abramo, publicada em outubro de 2025, corrobora e aprofunda esse diagnóstico, situando o fenômeno no quadro mais amplo de um movimento que inclui coaches da internet que vendem o empreendedorismo como solução para ascensão social e, mais recentemente, os coaches mirins. O texto observa:

> Jovens, na maior parte das vezes em idade compatível com o ensino médio, estes influenciadores oferecem dicas sobre ações do mercado financeiro e, principalmente, pregam um discurso perigoso, com afirmações de que a educação não vale a pena, não compensa, e que cursar uma universidade, na realidade, é coisa do passado. Com um linguajar que mistura palavras do ambiente corporativo, e com um tom utilizado em conteúdos neopentecostais, estes adolescentes vendem como promessa a conquista de milhões de reais a partir de trajetórias que passam longe da educação formal das universidades (Fundação Perseu Abramo, 2025).

Entre os influenciadores mais conhecidos desse circuito, destacam Lucas Koka, que se tornou conhecido por supostos lucros com criptomoedas e day trade; Thiago Nigro, conhecido

como O Primo Rico, ainda que este último já seja adulto e atue como uma ponte entre o discurso adulto e o público juvenil; e uma miríade de perfis menores no TikTok, Kwai e Instagram que reproduzem a mesma cartilha: a escola é perda de tempo, o conhecimento sistematizado é irrelevante, o que importa é empreender, hustlar, ficar rico rápido. O antropólogo Rosana Pinheiro Machado, em análise publicada no mesmo ano, situa esse fenômeno como parte de um movimento mais amplo de deseducação que articula interesses econômicos, como a venda de cursos, mentorias e produtos financeiros para jovens, e interesses políticos, como a produção de subjetividades dóceis, despolitizadas e individualistas (Pinheiro Machado, 2025).

A pesquisadora Liliane Bordignon, do Departamento de Educação da Fundação Carlos Chagas, em entrevista à Fundação Perseu Abramo, situa o fenômeno no contexto mais amplo da disseminação da ideologia do empreendedorismo nas escolas:

"A ideologia do empreendedorismo já está muito presente no debate escolar em diferentes dimensões, seja pelo currículo, que se transformou nos últimos anos e fez com que agora o empreendedorismo se transformasse em uma disciplina quase obrigatória, seja no bate papo dos alunos, na fila da cantina" (Bordignon, 2025).

A pesquisadora adverte, contudo, sobre a precariedade estrutural do empreendedorismo como projeto de vida para a classe trabalhadora:

"A maioria dos empreendedores brasileiros têm uma condição muito precária de trabalho, eles são responsáveis por todos os riscos derivados do trabalho, não têm férias, 13º salário, plano de saúde, seguro desemprego, eles estão completamente desassistidos. Se ficam doentes, por exemplo, e não podem trabalhar, essa renda acaba, muito rapidamente, de uma hora para outra" (Bordignon, 2025).

O discurso dos influenciadores mirins, no entanto, colide frontalmente com os dados estatísticos sobre escolaridade, renda e mobilidade social no Brasil, revelando o caráter ideológico e, portanto, enganador de suas promessas. A mesma análise da Fundação Perseu Abramo demonstra que:

"Apesar da retórica, amplificada nas redes sociais, os dados mostram uma realidade diferente das promessas propagadas pelo contingente de coaches mirins, a de que, sim, vale a pena fazer faculdade atualmente no Brasil. O brasileiro formado no ensino superior ganha, em média, mais que o dobro, 148%, de quem só cursou o ensino médio; com pós graduação, pode se ganhar um salário mais de quatro vezes maior, 350%, na comparação com quem só se formou

no ensino médio, segundo o relatório Education at a Glance, da OCDE" (Fundação Perseu Abramo, 2025).

No entanto, a mesma análise adverte que a desigualdade de acesso e permanência permanece estrutural, e que o diploma universitário, por si só, não garante mobilidade social para os filhos da classe trabalhadora. O Censo do IBGE de 2024 revela que apenas 18 por cento dos brasileiros possuem ensino superior completo (IBGE, 2025). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2024 indica que apenas 40 por cento dos jovens com idade de 18 a 29 anos estão estudando, e mais de 9 milhões de jovens nessa faixa etária não estudam nem trabalham (IBGE, 2025). O Dieese, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, revelou que quase 80 por cento dos brasileiros com ensino superior que entraram no mercado de trabalho foram parar em cargos que exigiam, no máximo, o ensino médio completo, com mais de um milhão de brasileiros com ensino superior trabalhando como lojistas e vendedores em 2022 (Dieese, 2023).

O fenômeno dos influenciadores mirins que pregam o abandono da escola deve ser compreendido, a análise sociológica sobre a crise de sentidos na escola (Mendonça, 2011), não como um desvio anômalo ou como produto da natureza dos jovens, mas como a expressão contemporânea e exacerbada da crise que atravessa a escola capitalista. Se, como argumenta essa literatura, a escola perdeu para os estudantes a capacidade de fazer sentido, isto é, de se apresentar como espaço de construção de conhecimento significativo para suas vidas, o discurso do influenciador que promete sucesso e riqueza fora da escola encontra terreno fértil. Não porque o influenciador esteja certo, mas porque a escola falhou em oferecer uma alternativa de sentido igualmente potente. E essa falha, é estrutural: a escola sob o capitalismo não pode realizar plenamente sua função de formação humana integral porque está subordinada, em última instância, às necessidades de reprodução da força de trabalho e da acumulação do capital.

A articulação entre o discurso antiescola dos influenciadores mirins e as políticas de plataformização e gestão empresarial analisadas ao longo deste capítulo não é acidental. Ambas operam na mesma direção: a desqualificação do trabalho docente, a desvalorização do conhecimento sistematizado e a produção de subjetividades subordinadas à lógica do capital. Enquanto o projeto de plataformização reduz o professor a operador de sistemas e o conhecimento a conteúdo padronizado, o discurso dos influenciadores mirins diz aos estudantes que esse conhecimento não vale nada. Um e outro se alimentam mutuamente, produzindo um duplo movimento de esvaziamento do sentido da educação: de fora para dentro, pela

desvalorização social do conhecimento e do trabalho docente; de dentro para fora, pela transformação da prática pedagógica em cumprimento de protocolos digitais.

Essa dupla face da crise de sentidos é particularmente relevante para a compreensão do adoecimento docente. O professor adoece não apenas porque é vigiado, intensificado e desprofissionalizado, mas também porque vê o sentido de seu trabalho ser sistematicamente corroído por ambos os lados. A perda de sentido, como demonstrou a psicodinâmica do trabalho, é um dos principais vetores do sofrimento que se converte em adoecimento (Dejours, 1992). Quando o professor percebe que o conhecimento que transmite é desvalorizado pelos alunos que consomem discursos antiescola nas redes sociais, e quando ele próprio é reduzido a um mero executor de tarefas padronizadas pelas plataformas que o sistema lhe impõe, a distância entre o que ele entende como finalidade de seu trabalho e o que ele efetivamente realiza torna-se insustentável.

A plataformização, nesse contexto, não apenas intensifica o trabalho e amplia o controle; ela contribui ativamente para a crise de sentidos ao substituir a relação pedagógica viva, marcada pela criação, pelo diálogo e pela adaptação às necessidades dos alunos, por uma relação mediada por algoritmos que padronizam o ensino e reduzem a avaliação a métricas quantificáveis. O professor que passa os slides do Centro de Mídias, que registra tarefas em plataformas e que vê seus alunos burlarem o sistema com scripts de automação experimenta, na prática, a dissolução do sentido do próprio trabalho. A pergunta que ecoa nos corredores, "para que serve um professor se a plataforma já faz tudo?", não é apenas uma expressão de cansaço; ela é a manifestação de uma crise que atinge o núcleo da identidade profissional docente.

Essa crise, no entanto, não é vivida apenas pelos professores. Os estudantes, ao recorrerem a scripts para realizar tarefas sem qualquer envolvimento cognitivo, estão expressando sua própria percepção de que o sistema não respeita seu processo de aprendizagem (Cássio, 2025). A burla, nesse sentido, é uma resposta à falta de sentido que a escola, na forma plataformizada, oferece. O que se instaura, portanto, é um ciclo de esvaziamento recíproco: a plataforma esvazia o trabalho do professor, que esvazia a experiência do aluno, que responde com a burla, que aprofunda a percepção do professor de que seu trabalho é irrelevante. Nesse ciclo, o adoecimento é a consequência previsível e, em certa medida, necessária.

A superação dessa crise, portanto, não pode se limitar a corrigir distorções pontuais ou a aperfeiçoar as plataformas existentes. Ela exige uma reconstrução radical do sentido da

educação, que devolva ao professor a autonomia sobre seu trabalho, ao aluno a experiência significativa da aprendizagem, e à escola a sua função como espaço de formação humana integral, em contraposição à lógica do desempenho e da produção de dados que atualmente a orienta (Mészáros, 2005). Enquanto essa reconstrução não ocorrer, a crise de sentidos continuará a alimentar o adoecimento docente, e o adoecimento docente continuará a ser, ele próprio, um sintoma da crise mais ampla que atravessa a educação no capitalismo contemporâneo.

2.16 A violência contra professores como expressão da crise de sentidos

A crise de sentidos que atravessa a escola pública no capitalismo contemporâneo não se manifesta apenas no esvaziamento do trabalho docente ou na indiferença dos alunos diante do conhecimento sistematizado. Ela assume também uma face mais brutal: a violência explícita contra professores, frequentemente amplificada e legitimada por influenciadores digitais que constroem suas carreiras sobre a desqualificação sistemática do magistério.

O caso do youtuber Wilker Leão, estudante de História da Universidade de Brasília (UnB), tornou-se emblemático da articulação entre influenciadores digitais e violência contra professores. Leão construiu sua audiência, que ultrapassa 940 mil inscritos no YouTube, gravando aulas sem autorização, debochando de professores e distorcendo suas falas para sustentar a narrativa de "doutrinação ideológica" nas universidades públicas (Poder360, 2025).

Em agosto de 2025, a Justiça do Distrito Federal condenou Wilker Leão por difamação e injúria contra o professor Estevam Thompson, do Departamento de História da UnB. A sentença, proferida pela 1ª Vara Criminal de Brasília, considerou seis vídeos publicados pelo influenciador durante as aulas da disciplina de História da África em 2024 (Metrópoles, 2025). A pena de 2 anos e 3 meses de detenção em regime aberto foi convertida em duas prestações pecuniárias de 15 salários mínimos cada, uma destinada ao professor e outra a uma entidade social, além de 90 dias-multa e R$ 5 mil em honorários advocatícios (Correio Braziliense, 2025).

A decisão judicial foi enfática ao caracterizar a conduta do influenciador: "todo o conteúdo produzido teve por finalidade apenas a exposição da figura do professor", que por acaso cruzou o caminho do querelado em sua trajetória de "estudante de um curso de humanas" que queria "provar que havia doutrinação ideológica na universidade pública" (TJDFT, 2025). A magistrada Ana Claudia Loiola de Morais Mendes destacou que a divulgação das imagens

sem autorização é ilícita e que a liberdade de expressão não autoriza a exposição pública de figuras docentes com conteúdo lesivo à sua reputação e dignidade.

Em setembro de 2025, a UnB decidiu pela expulsão do influenciador, que está impedido de realizar novas matrículas na instituição (G1, 2025). A decisão apontou que Leão cometeu múltiplas infrações, incluindo caluniar, injuriar ou difamar membro da comunidade universitária e desacatar membros do corpo docente. Em abril de 2026, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal negou recursos do influenciador, mantendo a condenação, embora ajustando a pena para 1 ano e 11 meses de detenção (Metrópoles, 2026).

O método utilizado por Wilker Leão revela um padrão que se repete em outros casos de violência digital contra professores. O influenciador gravava as aulas sem consentimento, publicava os vídeos em tom de deboche e ridicularização, e editava as falas dos professores para distorcê-las (G1, 2025). Colegas de turma relataram que Leão distorcia e editava as falas dos professores, fazendo ponderações fora de contexto para colocá-los em contradição (Metrópoles, 2025).

O professor Estevam Thompson descreveu o método em sua queixa-crime: "Embora por vezes ele tente, em seus vídeos, passar uma imagem calma e respeitosa, fora das filmagens ele se comporta de forma cínica e provocadora, desrespeitando e ameaçando quem não concorda com seus métodos e objetivos. Wilker distorce as falas, inverte contextos e dá interpretações completamente equivocadas sobre o que está sendo dito" (Correio Braziliense, 2025).

Outra professora chegou a registrar boletim de ocorrência por difamação após seus filhos menores de idade encontrarem os vídeos com dezenas de "comentários de ódio" (Metrópoles, 2025). Em um dos vídeos publicados por Leão, foram registradas mais de sete milhões de visualizações (Poder360, 2025). O conteúdo era monetizado em diferentes plataformas, incluindo YouTube, Instagram e TikTok, transformando a violência contra professores em fonte de renda.

A violência digital contra professores não se restringe ao ambiente virtual. Em abril de 2025, Wilker Leão e outros militantes de direita convocaram um ato na UnB que estimulava violência contra estudantes da instituição (Metrópoles, 2025). A escalada da agressividade sugere que o discurso de desqualificação dos professores, amplificado por influenciadores digitais, pode criar um ambiente propício para ataques físicos e intimidação presencial.

Em janeiro de 2025, na Escola Estadual Professora Hercília de Almeida Cortes, em Piracicaba, interior de São Paulo, uma professora teve vidro moído colocado em seu copo de água. A docente percebeu a presença de partículas estranhas e estilhaços na água e no fundo do copo enquanto bebia. Ela alertou a direção e registrou boletim de ocorrência na Polícia Civil (G1, 2025). As investigações apontaram que a ação foi praticada por uma aluna de 12 anos, que confessou ter colocado o vidro no copo da professora (SBT Interior, 2025).

Em fevereiro de 2026, no Colégio Adventista de Santos, uma professora de educação física, que havia participado do programa "No Limite" da TV Globo, foi agredida por três alunas durante uma aula. A docente sofreu ferimentos no olho, rosto, braço e perna, e a agressão só foi interrompida quando estudantes intervieram (G1, 2026).

Em fevereiro de 2025, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, no Paraná, realizou um levantamento inédito sobre violência contra professores na rede municipal. Os dados revelaram 44 casos notificados apenas na primeira semana de fevereiro, com maior incidência nos anos iniciais do ensino fundamental. O levantamento indicou um aumento significativo nas notificações, que passaram de 112 casos no primeiro semestre de 2024 para 214 casos no segundo semestre do mesmo ano, sugerindo uma escalada do fenômeno (G1, 2025).

No estado de São Paulo, os dados oficiais revelam a dimensão do problema. Em setembro de 2024, a Secretaria Estadual da Educação informou que, no primeiro semestre daquele ano, foram registrados 236 casos de agressão a professores em toda a rede estadual (Secretaria da Educação de SP, 2024). Uma comparação com os dados de 2017, quando houve 649 registros de violência contra professores, sugere que o fenômeno está longe de ser residual e que as notificações oficiais podem subestimar a real magnitude do problema.

Para além da violência física, os professores têm sido alvo de difamação sistemática, frequentemente amplificada por redes de pais e responsáveis. Em julho de 2026, na escola investigada nesta pesquisa, uma professora de Matemática e Ciências foi vítima de difamação. Uma mãe recebeu de outra mãe um áudio da professora supostamente "ameaçando os alunos". A mãe foi à escola exigir providências. A Diretora convocou todos os professores e reproduziu o áudio para a equipe. O áudio continha uma explicação de conteúdo e cerca de trinta segundos em que a professora falava sobre a importância da aprendizagem como preparação para a vida. Não havia ameaça alguma. A Diretora fez uma ata com o relato da mãe, fez a mãe assinar e entregou o papel e o áudio para a professora (Registro de campo, Cena XXXI).

A professora tentou registrar boletim de ocorrência na delegacia, mas o atendente se recusou a registrar, afirmando que o caso era "administrativo" e que "a escola que tem que tomar atitude". Ela registrou o boletim online, que foi aceito, mas com a sensação de impunidade e desamparo institucional. A professora disse: "Vão ter que me matar pra alguém tomar uma atitude" (Registro de campo, Cena XXXII).

O episódio evidencia um padrão de violência institucional contra professores: a difamação é amplificada por cadeias de pais, a escola reage com procedimentos burocráticos, e o Estado, por meio de suas autoridades policiais, se recusa a oferecer proteção jurídica aos docentes. O resultado é a sensação de impunidade e a naturalização da violência contra professores, que se torna um risco aceitável do ofício.

Os casos documentados revelam um padrão discursivo que articula a desqualificação dos professores à noção de "doutrinação ideológica" nas instituições de ensino. Wilker Leão afirmava estar cursando História "justamente por ser um dos cursos que a esquerda mais dominou com suas narrativas ideológicas e doutrinárias. Combater isso é o meu principal objetivo dentro da universidade federal" (Poder360, 2025). Ao justificar suas ações como combate à "doutrinação", o influenciador busca legitimar a violência como forma de resistência legítima.

Esse discurso encontra eco no movimento mais amplo de influenciadores mirins que pregam o abandono da escola, analisado na seção 2.15 desta pesquisa. Tanto os "coaches mirins" quanto os influenciadores que atacam professores compartilham a mesma premissa: o conhecimento sistematizado é desvalorizado, o professor é tratado como inimigo ou obstáculo, e a violência, digital ou simbólica, é apresentada como resposta legítima a uma suposta "doutrinação".

Em Santa Catarina, a deputada estadual Paulinha protocolou na Assembleia Legislativa um projeto de lei que autoriza alunos a filmarem os professores dentro de sala de aula sem autorização prévia (NSC Total, 2025). A justificativa da parlamentar é que a medida visa "coibir o excesso de ideologia" e a "doutrinação" dos alunos por parte dos docentes. Críticos da proposta apontam que a iniciativa expõe o professor a constrangimentos desnecessários e fere seu direito à privacidade e à liberdade de cátedra.

A violência contra professores, em suas múltiplas formas, aprofunda o processo de adoecimento analisado ao longo desta pesquisa. O professor que é exposto publicamente,

difamado e ridicularizado não sofre apenas um ataque à sua honra. Ele experimenta a violação de sua integridade profissional e pessoal, a sensação de vulnerabilidade diante de um aparato midiático que lhe é hostil, e a percepção de que sua profissão é sistematicamente desqualificada.

A professora da Cena XXII, que relatou a fala do vereador Lucas Pavanato chamando os professores de "vagabundos" e "burros", expressou essa vulnerabilidade: "Sabe o que é pior? É que eu já estou tão cansada que quase não senti. Quase. É como se a gente já tivesse levado tanto tapa que um a mais não faz diferença." A naturalização da ofensa, produto de uma exposição contínua à desqualificação, é o estágio mais avançado da naturalização do sofrimento.

Os dados da pesquisa da APEOESP de maio de 2026, que revelaram que 97,6% dos professores associam o sofrimento emocional às condições de trabalho, ganham uma nova dimensão quando confrontados com a violência explícita. O adoecimento não decorre apenas da sobrecarga, da vigilância ou da perda de sentido; ele é também produto da violência cotidiana, digital e física, que torna a profissão docente uma atividade de risco.

CAPÍTULO III- DO FENÔMENO À ESSÊNCIA: A CONTRADIÇÃO FUNDAMENTAL, A MAQUINARIA DA ALIENAÇÃO E O HORIZONTE DA EMANCIPAÇÃO

3.1 O que esses fenômenos significam: da teoria do valor e da alienação?

As cenas do cotidiano escolar apresentadas no Capítulo II não são meras ilustrações de uma política educacional equivocada. Elas são a manifestação sensível de um processo estrutural que precisa ser analisado em sua essência. Este capítulo propõe um deslocamento: dos fenômenos observados à totalidade social que os produz. A plataformização da educação, a vigilância digital sobre o trabalho docente e o adoecimento generalizado dos professores serão aqui examinados não como problemas setoriais ou conjunturais, mas como expressões da crise estrutural do capital e de sua subsunção cada vez mais intensa do trabalho à lógica da valorização do valor.

O argumento que orienta este capítulo é o de que o sofrimento docente não é um efeito colateral indesejado, mas uma consequência necessária da contradição entre a essência do trabalho como práxis criadora e sua forma alienada sob o capitalismo de plataforma. A

superação desse sofrimento, portanto, não pode se limitar a reformas parciais no interior do sistema educacional. Ela exige, como demonstrou István Mészáros (2005), uma "educação para além do capital", isto é, a ruptura com a própria lógica que subordina a formação humana à reprodução ampliada do valor.

As cenas do cotidiano escolar apresentadas no capítulo anterior não são meras ilustrações de uma política educacional equivocada ou de uma gestão particularmente desastrosa. Elas constituem a manifestação sensível, a expressão no nível do vivido, de um processo estrutural que precisa ser analisado em sua essência. A professora que come um pedaço de pão em pé no refeitório enquanto vigia os alunos, o professor de Geografia que abandonou os projetos que amava e hoje passa slides mecanicamente, a professora que ousou perguntar se aquilo era uma ameaça e foi silenciada, os corpos que desistiram de reclamar, tudo isso é a matéria-prima a partir da qual se pode compreender algo muito maior do que as biografias singulares que compõem a rotina de uma escola do interior paulista.

O salto analítico que este capítulo propõe é precisamente o deslocamento do fenômeno à essência, do observado ao que torna o observado possível, das experiências singulares de sofrimento às condições objetivas que as produzem e reproduzem. Trata-se, em outros termos, de perguntar: o que esses fenômenos significam da teoria do valor, da crítica da alienação e da análise da crise estrutural do capital? E, a partir dessa pergunta, demonstrar que o adoecimento docente, a plataformização da educação e a reorganização gerencial do trabalho escolar não são problemas setoriais ou conjunturais, mas expressões de uma contradição que não pode ser resolvida nos marcos do sistema que a produz.

O argumento que orienta este capítulo é o de que o sofrimento docente não é um efeito colateral indesejado, mas uma consequência necessária da contradição entre a essência do trabalho como práxis criadora e sua forma alienada sob o capitalismo contemporâneo. A docência, como qualquer trabalho humano, contém em si uma potência ontológica: ela é a atividade pela qual um sujeito transforma a realidade (ao transmitir conhecimento, formar consciências, mediar relações) e, ao transformá-la, transforma a si mesmo. Essa dimensão ontológica, entretanto, não se realiza plenamente nas condições históricas do capital. Ao contrário, o trabalho docente é progressivamente expropriado de seu sentido, fragmentado em tarefas, subordinado a metas externas e subsumido à lógica de produção de valor. A plataformização da educação, neste quadro, é a forma contemporânea dessa subsunção: ela

converte a atividade pedagógica em dado, o professor em operador de sistemas e a relação educativa em transação extraível.

Não se trata, portanto, de atribuir o adoecimento a falhas individuais de gestão ou a políticas específicas que poderiam ser corrigidas por outras políticas no mesmo horizonte. A gestão Renato Feder, as plataformas digitais, a Copa da Escola, os Ciclos de Acompanhamento Formativo, o bônus individual, todos os dispositivos analisados no capítulo anterior não são aberrações ou desvios de uma suposta essência virtuosa da escola pública. Eles são a realização prática, no campo educacional, da lógica de valorização do valor que rege o capitalismo em sua fase de plataforma e de vigilância. A escola pública não foi contaminada por essas lógicas; ela é constitutivamente atravessada por elas, porque a educação sob o capital cumpre uma função dupla e contraditória.

A função manifesta da educação é formar sujeitos, transmitir conhecimento, promover o desenvolvimento integral das pessoas. Mas sua função latente, como demonstrou a tradição marxista que vai de Gramsci a Mészáros, é internalizar nos indivíduos os valores, as crenças e as disposições necessárias à reprodução da ordem social: a competição como natural, a hierarquia como inevitável, a subordinação do sentido da vida à lógica da acumulação, a vigilância como normal, o fracasso como culpa pessoal. A plataformização não introduz algo estranho à educação; ela atualiza, com os meios técnicos disponíveis no capitalismo de plataforma, essa função latente.

O que a pesquisa etnográfica permitiu observar é a materialização cotidiana dessa contradição. A professora diante de duas abas abertas no notebook, precisa simultaneamente registrar as aulas padronizadas que o sistema exige e elaborar o plano de atendimento individualizado que a lei determina. As duas exigências são inconciliáveis no tempo disponível, e ela conclui: "No fim, os dois saem malfeitos". Esta frase condensa, em sua aparente banalidade, a essência do fenômeno: o professor é colocado em uma posição na qual não pode realizar bem o trabalho porque o trabalho está organizado de tal modo que o bem-feito é estruturalmente impossível. O sofrimento, portanto, não decorre da dificuldade de uma tarefa, mas da impossibilidade estrutural de realizá-la com qualidade e, ao mesmo tempo, de atender às exigências contraditórias que o sistema impõe.

O deslocamento do fenômeno à essência exige, assim, que se compreenda que o adoecimento docente não é um problema a ser resolvido por mais formação, mais recursos ou melhores gestores, ainda que tudo isso seja necessário e urgente. Ele é, antes, um sintoma de

que a educação sob o capital não pode realizar plenamente sua promessa de formação humana porque está subordinada, em última instância, às necessidades de reprodução da força de trabalho e de acumulação do capital. A superação desse adoecimento, portanto, não pode se limitar a reformas parciais no interior do sistema educacional. Ela exige, como demonstrou István Mészáros, uma educação para além do capital, isto é, a ruptura com a própria lógica que subordina a formação humana à reprodução ampliada do valor.

3.2 A contradição fundamental: educação como direito versus educação como mercadoria

A análise dos fenômenos apresentada no capítulo anterior e sintetizada na abertura deste capítulo conduz a uma pergunta inescapável: qual é a contradição fundamental que organiza e explica, em seu nível mais profundo, o sofrimento docente documentado pela pesquisa etnográfica? A hipótese que orienta esta seção é a de que essa contradição se situa no plano estrutural entre duas concepções antagônicas de educação. De um lado, a educação como direito social universal, como formação humana integral, como processo de desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e de preparação para o exercício da cidadania crítica. De outro, a educação como mercadoria, como serviço a ser adquirido no mercado, como instrumento de preparação de mão de obra subordinada às necessidades da acumulação do capital. Essas duas concepções não coexistem pacificamente; elas se enfrentam no interior da escola pública, e os professores são os sujeitos nos quais essa contradição se encarna de forma mais aguda. A presente seção desenvolve essa tese demonstrando que a educação sob o capital cumpre uma função dupla e contraditória como aparelho ideológico e como mecanismo de produção de força de trabalho, que a plataformização é a forma contemporânea da subsunção real do trabalho docente, e que o adoecimento é a expressão somática dessa contradição.

A compreensão da contradição fundamental que atravessa a educação pública exige um recuo analítico que situe a escola no interior da totalidade social capitalista. Não se trata de atribuir à educação uma função conspiratória ou de reduzir sua complexidade a um mero reflexo das relações econômicas, mas de reconhecer que a escola é um campo de disputa no qual se enfrentam projetos antagônicos de sociedade, e que as condições materiais em que essa disputa se trava são determinadas, em última instância, pela lógica de reprodução do capital

O que a pesquisa etnográfica revelou é a materialização cotidiana dessa contradição. Os professores da escola investigada acreditam no valor da educação. Escolheram a profissão porque acreditavam que poderiam fazer a diferença na vida de seus alunos. A professora que

planejou a feira de ciências durante meses, o professor de Geografia que organizava o projeto do Dia D, a professora que construiu a sala de leitura do zero, todos eles acreditavam no que faziam. E foi precisamente essa crença que os tornou mais vulneráveis à maquinaria do adoecimento. Porque quanto mais se investe em um trabalho que se reconhece como significativo, maior é o sofrimento quando esse trabalho é sistematicamente desqualificado, fragmentado, subordinado a metas que não fazem sentido e avaliado por indicadores que não capturam o que realmente importa. A contradição, portanto, não se situa apenas no plano das políticas educacionais ou das concepções pedagógicas. Ela se situa no plano mais profundo da própria constituição subjetiva do professor. O professor é formado para formar sujeitos, mas é constrangido a operar sistemas. Ele é reconhecido discursivamente como a peça mais importante da educação, mas é tratado materialmente como um executor de protocolos, um alimentador de plataformas, um vigia de alunos nos intervalos (Dejours, 1992). A discrepância entre o que ele entende como finalidade de seu trabalho e o que o sistema exige que ele faça é a expressão, no nível da subjetividade, da contradição fundamental entre educação como direito e educação como mercadoria.

Essa contradição, embora estrutural, assume formas historicamente determinadas. No capitalismo contemporâneo, em sua fase de plataforma e de vigilância, ela se expressa de maneira particularmente aguda no fenômeno da plataformização da educação. Para compreender essa especificidade, é necessário recuperar a distinção marxiana entre subsunção formal e subsunção real do trabalho ao capital. A subsunção formal caracteriza as primeiras fases do capitalismo, nas quais o capital subordina o trabalho que já existe, impondo-lhe suas condições de exploração, mas sem transformar ainda o processo de trabalho em sua materialidade. O artesão que se torna trabalhador assalariado continua a produzir do mesmo modo que antes, apenas agora seu produto pertence ao capitalista e ele vende sua força de trabalho por um salário (Marx, 2004). A subsunção real, ao contrário, ocorre quando o capital transforma o próprio processo de trabalho, reorganizando-o segundo suas necessidades, introduzindo maquinaria, fragmentando tarefas, controlando os tempos e movimentos. Nesse estágio, o trabalhador não apenas vende sua força de trabalho, mas trabalha em um ambiente que foi materialmente projetado para extrair o máximo de valor possível de sua atividade (Marx, 2004).

A plataformização da educação representa a subsunção real do trabalho docente em sua forma mais avançada. Não se trata apenas de os professores venderem sua força de trabalho por

um salário, o que já ocorria há séculos. Trata-se de que o próprio conteúdo, o ritmo, os instrumentos e os critérios de avaliação de seu trabalho são progressivamente determinados por plataformas digitais que não controlam e cuja lógica de funcionamento responde às necessidades de acumulação do capital de plataforma (Srnicek, 2017). O professor não decide o que ensinar, pois os slides já vêm prontos do Centro de Mídias. Não decide como ensinar, pois as sequências didáticas são pré-formatadas. Não decide quando registrar, pois os prazos são impostos pelo sistema sob pena de falta. Não decide como será avaliado, pois os indicadores de Business Intelligence definem o que conta como trabalho bem-sucedido. E, no limite, não decide nem mesmo onde registrar seu trabalho, pois a geolocalização exige que os lançamentos sejam feitos dentro do perímetro escolar, sob pena de marcação de pendência. O trabalho docente, nesse regime, é não apenas formalmente subordinado ao capital, mas materialmente incorporado a uma maquinaria digital que extrai valor de cada ação do professor (Zuboff, 2019).

A especificidade da subsunção real via plataformização reside no fato de que o controle não é exercido por um capataz ou por um supervisor humano, mas por algoritmos que processam dados e emitem alertas, correções e sanções de forma automatizada. A mensagem "Generosa demais. Recomenda-se registrar oportunidades de melhoria" não foi escrita por um supervisor que assistiu à aula; foi gerada por um sistema que avaliou a avaliação como insuficientemente crítica. A coordenadora que a recebeu não estava sendo vigiada por um chefe, mas por um algoritmo. E o efeito desse controle automatizado é ainda mais eficaz do que a vigilância humana direta, porque não há rosto com o qual negociar, não há interlocutor a quem se possa dirigir uma queixa, não há possibilidade de argumentar que, neste caso particular, o trabalho estava de fato bem-feito (Han, 2017). O algoritmo não se convence; ele apenas processa e emite.

A subsunção real do trabalho docente pela plataformização produz, como efeito necessário, a perda de autonomia profissional em uma escala inédita. O professor do PEI, especialmente no contexto da gestão Feder, é desapropriado de sua atividade mais essencial: selecionar, articular e interpretar criticamente os conteúdos a serem ensinados (Feder, 2023). O material didático, que antes era um recurso entre outros, transforma-se em protocolo obrigatório. O planejamento, que antes era expressão da inteligência prática do professor em diálogo com seu contexto, transforma-se em ajuste a roteiros predefinidos. A avaliação, que antes era um instrumento diagnóstico a serviço da reflexão pedagógica, transforma-se em métrica de desempenho individual (Ball, 2010). O professor, nesse processo, não é apenas

empobrecido materialmente, mas expropriado do saber-fazer que constituía o núcleo de sua identidade profissional.

A professora que cancelou a feira de ciências porque os indicadores estavam baixos experimentou, na carne, essa expropriação. Ela sabia que o projeto que planejara durante meses era pedagogicamente valioso. Sabia que os alunos estavam engajados. Sabia que a aprendizagem que ali se produziria não seria capturada por nenhuma plataforma. Mas o sistema não perguntou a ela. O sistema mostrou gráficos vermelhos e a gestão a orientou a priorizar as tarefas padronizadas. A feira, que não gerava dado, foi sacrificada em nome do que gerava. O saber da professora, sua experiência, sua intuição pedagógica, tudo isso foi tratado como ruído. O que importava era o dado. E o dado, como se demonstrou ao longo desta pesquisa, não descreve a realidade; ele a substitui. No regime de subsunção real via plataformização, o trabalho docente não é apenas explorado; ele é redefinido, reconfigurado, reescrito na linguagem da plataforma (Zuboff, 2019). O professor deixa de ser o sujeito de seu trabalho para se tornar um operador do sistema.

A consequência mais devastadora desse processo é a conversão do trabalho docente em fonte de extração de valor para o capital de plataforma. O que a plataformização extrai não é apenas o trabalho excedente do professor, a mais-valia que se materializa na diferença entre o valor que ele produz e o salário que recebe, ainda que essa forma clássica de exploração não se aplique diretamente ao trabalho assalariado do Estado. O professor não produz mais-valia porque seu trabalho não é diretamente produtivo no sentido marxiano clássico. No entanto, ele produz dados. Cada registro, cada tarefa, cada interação, cada avaliação é convertido em informação que alimenta sistemas de inteligência artificial, algoritmos de recomendação e modelos preditivos. Esses dados são a matéria-prima do capitalismo de vigilância, e seu processamento gera valor que não é apropriado nem pelo professor, nem pela escola, nem pelo Estado, mas por corporações privadas que controlam as plataformas (Zuboff, 2019; Srnicek, 2017). O professor trabalha, e seu trabalho gera dados. Os dados são processados, e seu processamento gera valor. O valor é apropriado por empresas privadas. O professor, além de não controlar seu trabalho, não controla nem mesmo os vestígios digitais que ele produz. A expropriação atinge não apenas a atividade viva do trabalho, mas sua sombra digital, que se torna propriedade de terceiros.

A pesquisa etnográfica revelou, em múltiplas cenas, a percepção difusa dessa expropriação entre os professores. Quando um professor de matemática afirma que "a minha

experiência aparece no gráfico como incompetência", ele está expressando algo mais profundo do que uma queixa sobre a injustiça de um indicador. Ele está dizendo que o sistema não apenas não reconhece seu saber, mas o converte em seu oposto. A experiência, que em uma organização racional do trabalho seria um ativo valioso, torna-se, na lógica da plataforma, um passivo. Porque o gráfico não vê o esforço de assumir a turma mais difícil; ele vê apenas o resultado bruto. E o resultado bruto, descolado das condições de partida, aparece como incompetência. O professor não é apenas desvalorizado; ele é ativamente desqualificado pelo próprio sistema que deveria avaliar seu trabalho (Ball, 2010).

Essa desqualificação sistemática do saber docente é um traço distintivo da subsunção real via plataformização. Diferentemente de formas anteriores de controle do trabalho, nas quais o saber do trabalhador era em algum nível reconhecido e utilizado, ainda que explorado, a plataformização tende a tornar o saber docente irrelevante ou mesmo um obstáculo. O professor experiente que sabe adaptar o currículo, que conhece as necessidades específicas de seus alunos, que desenvolve estratégias criativas para engajar quem está desmotivado, esse professor é um problema para a plataforma, porque sua prática introduz variáveis que o sistema não consegue controlar nem prever (Veloso et al., 2026). A padronização, nesse sentido, não é apenas uma economia de escala; é uma estratégia de controle. Quanto mais o trabalho docente se reduz a seguir protocolos, mais previsível ele se torna, mais facilmente monitorável, mais completamente subsumido à lógica da plataforma. O professor que resiste a essa padronização, que insiste em fazer diferente, que fecha a porta da sala de aula para conduzir uma discussão que considera mais relevante do que o slide padronizado, esse professor é um desvio. E o sistema está permanentemente atuando para eliminar desvios.

A subsunção real do trabalho docente pela plataformização produz, como seu efeito no plano da subjetividade, o que se pode denominar a colonização da consciência profissional pelo algoritmo. O professor não apenas trabalha sob o controle da plataforma; ele passa a pensar nos termos da plataforma. Ele antecipa o que o gráfico mostrará. Ele ajusta sua prática para melhorar os indicadores. Ele internaliza a culpa quando o vermelho aparece. Ele se pergunta o que fez de errado, em vez de perguntar se o indicador mede algo que vale a pena ser medido (Han, 2017). A fala registrada na Cena VI do Capítulo II é paradigmática a esse respeito: "O tempo todo saber que tem alguém olhando. O tempo todo saber que, se eu não lançar a chamada até amanhã, vai constar que eu faltei. Que, se a turma não fizer as tarefas, o vermelho vai aparecer no BI e vão me chamar para explicar." O professor não espera ser vigiado; ele se vigia. O supervisor

não precisa estar presente; a antecipação de seu olhar já opera. E essa antecipação não é um cálculo consciente; é uma disposição internalizada, uma segunda natureza produzida pela repetição cotidiana dos rituais da plataforma.

O que está em jogo, no limite, é a própria definição do que significa ser professor. Se o trabalho docente é reduzido a operar plataformas, a preencher registros, a passar slides padronizados, a vigiar alunos nos intervalos e a substituir colegas ausentes, em que sentido esse trabalhador ainda é um professor? A pergunta, que perpassa as narrativas docentes como um murmúrio constante, não é retórica. Ela expressa a crise de identidade profissional produzida pela subsunção real (Dejours, 2015). O professor que diz "eu me formei para dar aula. Hoje eu preencho papel e passo slide" não está apenas reclamando de sobrecarga. Ele está dizendo que o trabalho que realiza já não corresponde àquilo que ele reconhece como docência. E essa discrepância entre o que ele é e o que ele faz, entre o que o trabalho significa e o que ele efetivamente realiza, é uma das fontes mais profundas do sofrimento que esta pesquisa documentou.

O adoecimento docente, nesta perspectiva, não é um efeito colateral indesejado da plataformização, mas sua consequência necessária e previsível. O adoecimento é a expressão somática, no corpo e na subjetividade do professor, da contradição insolúvel entre a essência do trabalho docente como práxis criadora e sua forma alienada sob o regime de subsunção real. O professor adoece porque é impossível, para um ser humano, sustentar por muito tempo a tensão entre o que ele sabe que deveria fazer e o que ele é obrigado a fazer. O professor adoece porque é impossível investir afeto, energia e sentido em um trabalho que é sistematicamente desqualificado, fragmentado e expropriado. O professor adoece porque o corpo, quando não pode mais falar, grita por meio de sintomas: insônia, ansiedade, crises de pânico, depressão, esgotamento (Dejours, 1992). A professora que disse "meu corpo nem dói mais. Ele só funciona. É como se ele tivesse desistido de reclamar" estava descrevendo o estágio final desse processo: o corpo que aprendeu a não protestar, que incorporou o desgaste como normalidade, que deixou de ser um aliado do sujeito para se tornar uma máquina de funcionamento mínimo. O adoecimento, nesse quadro, não é um acidente que atinge alguns professores mais frágeis. É a manifestação da contradição fundamental entre educação como direito e educação como mercadoria no corpo daqueles que, dia após dia, estão na linha de frente dessa contradição.

A pesquisa da APEOESP de maio de 2026, que revelou que 97,6% dos professores associam o sofrimento emocional às condições de trabalho, confirma que o adoecimento não é

um fenômeno individual, mas estrutural (APEOESP, 2026). Não são alguns professores que adoecem porque são fracos ou mal preparados; é o sistema que adoece porque está estruturado sobre contradições que se manifestam na subjetividade dos trabalhadores. O pesquisador Alonso Bezerra de Carvalho, ao afirmar que "o adoecimento não é resultado de fraqueza individual, mas do fracasso da política educacional", captou com precisão a passagem do fenômeno à essência (Carvalho, 2026). O fracasso da política educacional, no entanto, não é um fracasso contingente, que poderia ser corrigido por ajustes técnicos ou por uma gestão mais competente. Ele é o fracasso necessário de uma política que tenta fazer coexistir o inconciliável: a educação como direito e a educação como mercadoria, a formação humana integral e a produção de força de trabalho, a autonomia profissional e a subsunção real ao capital (Mészáros, 2005). Enquanto essa contradição não for enfrentada em sua raiz, o adoecimento docente continuará a se reproduzir, e os professores continuarão a adoecer, não porque sejam frágeis, mas porque são humanos demais para suportar o insuportável.

3.3 A maquinaria da alienação

Estabelecida a contradição fundamental entre educação como direito e educação como mercadoria, e demonstrado que o adoecimento docente é sua expressão somática no corpo e na subjetividade dos professores, resta examinar os mecanismos concretos pelos quais essa contradição opera no cotidiano escolar. A presente seção propõe um deslocamento analítico: da contradição em si para a maquinaria que a põe em movimento, dos dispositivos descritos no Capítulo II para sua inteligibilidade da categoria de alienação. O argumento que orienta esta seção é o de que os fenômenos observados na escola investigada, a lógica de dados que converte a atividade pedagógica em informação mensurável, o controle difuso que transforma o professor em agente de sua própria vigilância, a privatização por dentro que transfere recursos e soberania sobre a escola para corporações privadas, não são fenômenos paralelos ou independentes. Eles são dimensões de uma mesma maquinaria, cujo efeito integrado é a alienação do trabalho docente em sua forma mais avançada (Marx, 2004). O professor, sob esse regime, não apenas vende sua força de trabalho por um salário, como sempre fez no capitalismo. Ele é progressivamente separado do controle sobre o que faz, sobre como faz, sobre o produto de seu trabalho e, no limite, sobre si mesmo como sujeito de sua atividade.

A alienação, tal como formulada por Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, não é um sentimento subjetivo de estranhamento, embora se manifeste como tal. Ela é uma relação social objetiva, uma forma determinada de organização do trabalho na qual o trabalhador não

se reconhece em sua atividade, em seu produto, em sua relação com os outros e em sua própria humanidade. O trabalhador alienado produz um mundo de objetos que não lhe pertencem, que se voltam contra ele como forças estranhas e independentes. Quanto mais ele produz, mais se empobrece interiormente, porque o produto de seu trabalho lhe escapa e se torna propriedade de outro (Marx, 2004). Essa formulação clássica adquire contornos específicos quando aplicada ao trabalho docente sob o regime de plataformização. O professor alienado não produz um objeto material, mas uma atividade pedagógica que, sob o capitalismo, é cada vez mais capturada, padronizada e expropriada. Ele produz planos de aula que não são seus, porque os slides já vêm prontos. Produz registros que alimentam sistemas que não controla. Produz dados que geram valor para corporações privadas. Produz, enfim, um trabalho que lhe escapa e se volta contra ele na forma de indicadores que o avaliam, de gráficos que o acusam, de relatórios que decidem sobre sua permanência no cargo (Zuboff, 2019; Srnicek, 2017).

A maquinaria da alienação opera por meio de três mecanismos articulados, que serão analisados nas páginas seguintes: a conversão da atividade pedagógica em dado, o controle difuso e sua internalização, e a privatização por dentro como expropriação do trabalho e da subjetividade. Esses mecanismos não atuam separadamente; eles se reforçam mutuamente, compondo uma engrenagem na qual cada um potencializa os efeitos dos outros. A lógica de dados cria a matéria-prima para o controle difuso. O controle difuso internaliza a vigilância, tornando o professor fiscal de si mesmo. A privatização por dentro garante que os frutos desse processo, os dados, a vigilância, o trabalho, sejam convertidos em valor apropriado por corporações. E a alienação é o nome do efeito subjetivo desse processo integrado: o professor deixa de se reconhecer no que faz porque o que ele faz foi capturado por uma maquinaria que não controla e cujo propósito não coincide com o seu (Veloso et al., 2026).

O primeiro mecanismo é a conversão da atividade pedagógica em dado, ou o que Zuboff denomina *dataficação*. A plataformização da educação não introduz apenas novas ferramentas no processo de ensino; ela instaura um novo regime de verdade no qual a validade do trabalho está associada à sua capacidade de gerar métricas. O que pode ser quantificado existe; o que não pode ser quantificado tende a desaparecer como dimensão reconhecida da prática docente (Zuboff, 2019). A frequência, as notas, as tarefas realizadas, o tempo de permanência na plataforma, as interações registradas, tudo isso é convertido em dados que alimentam os painéis de Business Intelligence e orientam as decisões gerenciais. A aula em sua complexidade viva, as perguntas imprevistas que exigem um desvio no planejamento, o silêncio que precisa ser

interpretado, o acolhimento do aluno que chegou chorando, a paciência infinita de explicar pela décima vez o que os outros já entenderam, nada disso gera dado. E o que não gera dado, para o sistema, não existe (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018).

Essa conversão opera uma inversão fundamental entre o trabalho e seu registro. O registro, que deveria ser um instrumento a serviço da atividade, um meio de documentar o que foi feito para que se possa refletir, avaliar, replanejar, converte-se em um fim em si mesmo. O professor não registra porque registrou uma aula; ele registra para que a aula conte como trabalho. A Cena I do Capítulo II materializa essa inversão com precisão brutal: uma professora, diante do Diário de Classe Digital e do plano de atendimento educacional especializado, precisa simultaneamente cumprir as exigências da plataforma e elaborar a documentação que a lei determina para seu aluno com transtorno do espectro autista. As duas exigências são inconciliáveis no tempo disponível, e ela conclui que "no fim, os dois saem malfeitos". A qualidade do trabalho, aqui, é sacrificada em nome da produção de evidências de que o trabalho foi feito. O professor não trabalha para ensinar; trabalha para registrar que ensinou. A atividade pedagógica propriamente dita torna-se um meio para a produção do registro, e não o contrário (Dejours, 1992).

Essa inversão produz um deslocamento da atenção do professor do encontro pedagógico para a interface digital. A atenção, recurso finito e precioso, é capturada pelas exigências de registro, alimentação de plataformas, verificação de prazos e resposta a mensagens institucionais. A Cena III do Capítulo II é emblemática: na semana da feira de ciências, um projeto planejado durante dois meses, que mobilizara a criatividade dos alunos e produzia sentido para o trabalho docente, foi cancelado porque os indicadores estavam baixos e as tarefas das plataformas precisavam ser concluídas. O que importava não era o que os alunos estavam aprendendo, discutindo, criando. O que importava era o que o sistema conseguia registrar. Os cartazes foram guardados. A feira não aconteceu. No dia seguinte, todos seguiram passando os slides padronizados. A professora que planejou a feira não encontrou no sistema qualquer campo para registrar as horas de dedicação, o envolvimento dos alunos, a aprendizagem que ali se produziria. O que não está na plataforma não existe. O que não gera dado não conta (Zuboff, 2019). A atenção burocrática substituiu a atenção pedagógica, não por escolha dos professores, mas por imposição do sistema.

O segundo mecanismo é o controle difuso e sua internalização. A plataformização não reintroduz formas antigas de supervisão pedagógica, nas quais um supervisor humano visitava

a sala de aula em datas previamente comunicadas. Ela instaura um monitoramento contínuo, automatizado e capilarizado, que opera independentemente da presença física de um agente controlador (Foucault, 1987). O Diário de Classe Digital registra em tempo real a frequência e o cumprimento de conteúdos. O Tarefa SP contabiliza as atividades realizadas. Os painéis de Business Intelligence cruzam os dados e os exibem em gráficos atualizados a cada acesso. O sistema Professor Presente marca falta automaticamente se o registro não for feito dentro do prazo. O WhatsApp institucional estende o alcance do controle para além dos muros e dos horários da escola. Nesse novo regime, o professor pode ser monitorado a qualquer momento, em qualquer dia, por meio de qualquer um dos múltiplos sensores digitais que capturam sua atividade (Han, 2017).

A especificidade desse controle reside em sua automatização. O episódio registrado na Cena II do Capítulo II condensa essa lógica: uma coordenadora pedagógica, após assistir a uma aula, avaliou a prática como exemplar. O sistema, no entanto, recusou a avaliação com a mensagem "Generosa demais. Recomenda-se registrar oportunidades de melhoria". O controle automatizado não se limita a registrar o que ocorre; ele corrige o próprio avaliador humano. A coordenadora, que mobilizou seu saber experiencial, sua intuição pedagógica e seu olhar clínico para avaliar a aula, foi desautorizada pelo sistema. Seu julgamento foi considerado excessivamente "generoso", isto é, excessivamente humano. O algoritmo, que não esteve na sala, que não viu a aula, que não conhece os alunos, prevalece sobre a avaliação de quem efetivamente acompanhou o trabalho (Ball, 2010). A orientação normativa do sistema é clara: a melhoria permanente é o único horizonte aceitável. Se a prática está boa, é preciso encontrar pontos de melhoria. Se não há pontos de melhoria evidentes, o avaliador é corrigido. O sujeito nunca é suficientemente bom. Há sempre uma margem de otimização a ser explorada. Há sempre um déficit a ser apontado (Han, 2017).

O desdobramento mais significativo desse regime de vigilância contínua e automatizada é sua progressiva internalização pelos sujeitos. A sociedade do desempenho, tal como analisada por Han, distingue-se da sociedade disciplinar precisamente por este traço: enquanto a disciplina opera por meio da coerção externa, o desempenho opera por meio da autoexigência, da transformação do sujeito em agente de sua própria vigilância (Han, 2017). O professor não precisa mais ser vigiado o tempo todo por um agente externo, porque ele mesmo se vigia. Ele antecipa o olhar do sistema e ajusta sua conduta em função dessa antecipação. A fala registrada na Cena VI do Capítulo II expressa essa internalização com precisão: "O tempo todo saber que

tem alguém olhando. O tempo todo saber que, se eu não lançar a chamada até amanhã, vai constar que eu faltei. Que, se a turma não fizer as tarefas, o vermelho vai aparecer no BI e vão me chamar para explicar. Que, se eu não responder a mensagem do grupo em meia hora, vão achar que eu não estou comprometida." A vigilância deixou de ser um ato externo para se tornar uma disposição interna. O professor vigia a si mesmo, seus resultados, suas métricas. E se sente culpado quando os números não correspondem ao que o sistema espera (Ball, 2010).

Essa internalização é mais eficaz do que a coerção externa porque elimina a necessidade de um agente controlador visível e, com ele, a possibilidade de resistência. Contra um chefe autoritário, é possível rebelar-se. Contra um algoritmo que processa dados em silêncio, contra um gráfico que exibe cores, contra uma mensagem automática que informa que a avaliação foi "generosa demais", não há um interlocutor a quem se possa dirigir a queixa. A vigilância internalizada não tem rosto, não tem nome, não tem endereço. Ela está em toda parte e em parte nenhuma. E, por isso mesmo, é quase impossível de ser enfrentada (Han, 2017). O professor que internalizou a lógica do controle não precisa de um supervisor; ele próprio se tornou seu supervisor, seu avaliador, seu juiz. A culpa, nesse regime, não é imposta de fora; ela é auto produzida, e por isso mesmo mais difícil de ser combatida.

O terceiro mecanismo é a privatização por dentro, que garante que os dados extraídos, o controle exercido e o trabalho expropriado sejam convertidos em valor apropriado por corporações privadas. A plataformização não é apenas uma opção pedagógica controversa; ela constitui fundamentalmente uma estratégia de transferência de recursos e de soberania sobre a escola pública para o setor privado (Peroni, 2013). Não a privatização clássica, que transfere formalmente a propriedade de instituições públicas para corporações, como a venda direta de escolas ou a terceirização integral da gestão, mas uma modalidade mais capilar e insidiosa, na qual o setor privado não assume a gestão direta da escola, mas penetra progressivamente no sistema público por meio da oferta de produtos e serviços que se tornam infraestruturas essenciais para o funcionamento cotidiano da instituição (Ball; Thrupp; Forsey, 2010).

As plataformas digitais são os instrumentos privilegiados dessa penetração. Ao se converterem na base sobre a qual o planejamento, o registro, a avaliação e a comunicação escolar se realizam, as plataformas criam uma dependência estrutural que transfere para empresas privadas o controle sobre dimensões centrais do trabalho educativo. A escola pública não foi vendida, mas está progressivamente operando sobre trilhos que pertencem a corporações (Srnicek, 2017). Cada acesso de um aluno a uma plataforma, cada tarefa realizada, cada dado

processado representa um fluxo financeiro que sai dos cofres públicos e ingressa nos balanços de empresas privadas. A Nota Técnica produzida pelo Grupo Escola Pública e Democracia em parceria com a Rede Escola Pública e Universidade revelou que, em 2024, o governo paulista destinou quase meio bilhão de reais à aquisição de plataformas digitais, contratadas sem a apresentação de evidências de sua eficácia pedagógica (REPU; GEPUD, 2025). Recursos que poderiam ser investidos na melhoria da infraestrutura física das escolas, na contratação de agentes escolares, na valorização salarial dos professores, na aquisição de livros e materiais didáticos impressos, são desviados para o pagamento de licenças de software, serviços de nuvem e consultorias tecnológicas.

A privatização operada pela plataformização não se esgota nos contratos de fornecimento. Há uma segunda camada, menos visível, mas igualmente significativa: a extração de dados. As plataformas educacionais não apenas oferecem serviços; elas capturam informações. Frequência, notas, padrões de erro e acerto, tempo de permanência nos aplicativos, trajetórias de aprendizagem, preferências, comportamentos. Milhões de estudantes e dezenas de milhares de professores geram, diariamente, quantidades massivas de dados que alimentam sistemas de inteligência artificial, algoritmos de recomendação e modelos preditivos (Zuboff, 2019). Esses dados constituem a matéria-prima do capitalismo de vigilância. Eles são processados, analisados e monetizados. Permitem antecipar comportamentos, personalizar ofertas, orientar decisões. No contexto educacional, permitem também modelar currículos, automatizar avaliações, prever desempenhos. O que está em jogo não é apenas o fornecimento de um serviço pontual, mas o controle sobre a infraestrutura informacional da educação pública. Quem detém os dados detém o poder de definir o que conta como aprendizagem, o que conta como qualidade, o que conta como trabalho docente (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018).

A maquinaria da alienação, em seu funcionamento integrado, opera sobre uma forma específica de trabalho que não se reduz ao modelo clássico de produção de mais-valia. O professor não é um trabalhador industrial que produz mercadorias cuja venda gera lucro para o capitalista. Seu trabalho é pago pelo Estado, e seu produto imediato, a formação do aluno, não é apropriado diretamente pelo capital para ser vendido no mercado. Essa especificidade, no entanto, não o coloca fora da lógica de valorização do capital, mas antes o insere nela por duas mediações fundamentais (Marx, 2004). A primeira é a produção de força de trabalho: o aluno formado pela escola pública é o trabalhador que o capital contratará amanhã, sem que o capital tenha arcado com os custos de sua formação. O trabalho docente, assim, transfere valor

indiretamente ao capital ao reproduzir a condição mais elementar da produção capitalista, a própria existência de uma força de trabalho qualificada e dócil (Mészáros, 2005). A segunda mediação, mais relevante para o regime de plataformização, é a produção de dados. Ao trabalhar nas plataformas digitais, o professor gera dados, seu trabalho se converte em informação, e essa informação é extraída, processada e monetizada por corporações privadas. O professor, nesse novo regime, não produz mercadorias, mas produz a matéria-prima do capitalismo de vigilância. Sua atividade gera valor que é efetivamente apropriado pelo capital, ainda que ele não receba por isso nada além de seu salário (Zuboff, 2019; Srnicek, 2017).

A expropriação dos meios de produção imateriais da docência, o currículo, o planejamento, a avaliação, transfere-os para plataformas que o professor não controla e cuja propriedade pertence a corporações. A subsunção real do trabalho docente ao capital realiza-se não pela venda da mercadoria produzida, mas pela captura da própria atividade como fonte de dados. O professor é separado de seu trabalho não porque o produto lhe escapa, mas porque sua atividade é integralmente mediada, registrada e avaliada por sistemas alheios (Marx, 2004; Veloso et al., 2026). O controle difuso e sua internalização garantem que o professor vigie a si mesmo, produza os dados que o sistema exige e se culpe quando os indicadores não correspondem ao esperado. E a privatização por dentro assegura que os frutos desse processo, os dados, a vigilância, a subjetividade dócil, sejam convertidos em valor apropriado por corporações (Peroni, 2013; Ball, 2010).

O resultado é uma inversão fetichista na qual o dado aparece como a realidade, e a aprendizagem real, o vínculo construído, o cuidado exercido, tudo o que constitui o valor de uso do trabalho docente, torna-se invisível ou secundário. O professor trabalha para produzir dados, não para formar alunos. O valor de troca, a métrica, o indicador, prevalece sobre o valor de uso, a formação humana integral, ainda que essa formação não se converta imediatamente em mercadoria (Zuboff, 2019; Van Dijck; Poell; De Waal, 2018). E essa inversão, quando internalizada, produz o fenômeno mais devastador da alienação contemporânea: o professor passa a se avaliar, a se julgar e a se culpar pelos mesmos critérios que o sistema utiliza, tornando-se, ele próprio, o agente de sua própria expropriação (Han, 2017; Gramsci, 2001). A maquinaria, então, não precisa mais ser acionada de fora; ela opera por dentro, na consciência e no corpo daquele que, sendo um trabalhador que não produz capital diretamente, é, no entanto, integralmente capturado por sua lógica.

A articulação entre os três mecanismos produz o fenômeno central desta seção: a alienação do trabalho docente em sua forma mais avançada. O professor é separado de seu produto porque o produto de seu trabalho, as atividades pedagógicas que planeja e executa, é cada vez mais substituído por protocolos padronizados que não controla. É separado do processo de trabalho porque o ritmo, os instrumentos e os critérios de avaliação são determinados por plataformas que não controla. É separado de sua própria atividade porque o trabalho docente é reduzido a operar sistemas cuja lógica lhe escapa. E é separado, finalmente, de si mesmo, porque a identidade profissional que o constituía, a de um sujeito que ensina, que forma, que media conhecimento, é progressivamente substituída pela de um operador de sistemas, um alimentador de dados, um vigia de alunos nos intervalos (Dejours, 2015).

A professora que afirmou "eu me formei para dar aula. Hoje eu preencho papel e passo slide" expressa essa alienação em sua forma mais devastadora. Ela não se reconhece mais no que faz. O trabalho que realiza já não a constitui como sujeito. E essa perda de reconhecimento, essa fratura entre a identidade profissional e a atividade efetivamente realizada, é o solo fértil no qual o adoecimento floresce (Dejours, 1992). O professor não adoece apenas porque trabalha demais, embora trabalhe. Ele adoece porque o trabalho que realiza já não tem sentido para ele. E a perda de sentido, como demonstrou a psicodinâmica do trabalho, não é um detalhe subjetivo sem importância; é o núcleo do processo de adoecimento.

Quando o trabalho deixa de fazer sentido, quando o sujeito não se reconhece mais no que faz, quando o esforço não encontra retorno simbólico, o sofrimento deixa de ser elaborável e se converte em desgaste crônico (Dejours, 2015). A maquinaria da alienação, ao produzir a separação sistemática do professor de seu trabalho, produz também, como sua consequência necessária, o adoecimento generalizado da categoria. E produz, ainda, a dificuldade de nomear esse adoecimento como estrutural, pois a hegemonia, como se verá na seção seguinte, opera no sentido de transformar a alienação em culpa individual e o sofrimento coletivo em fracasso pessoal (Gramsci, 2001).

3.4 Hegemonia e naturalização: por que o sofrimento persiste?

As seções anteriores demonstraram que o adoecimento docente é produzido por mecanismos estruturais identificáveis: a conversão da atividade pedagógica em dado, a instauração de um regime de vigilância contínua e internalizada, a privatização por dentro da escola pública, a contradição entre a educação como direito e a educação como mercadoria. Diante desse quadro, uma pergunta se impõe com particular urgência: por que esse sofrimento

persiste sem encontrar canais de resistência coletiva capazes de transformar as condições que o produzem? Por que, apesar da recorrência dos sintomas e da disseminação do desgaste entre a quase totalidade dos professores da rede estadual paulista, o sistema continua operando e se reproduzindo como se nada houvesse? A resposta a essa pergunta exige retomar o conceito de hegemonia como chave para compreender os mecanismos que naturalizam o sofrimento, obscurecem suas causas estruturais e dificultam a emergência de uma crítica coletiva organizada (Gramsci, 2001).

A hegemonia não se exerce primariamente pela coerção explícita. Ela opera, sobretudo, pela construção de consenso, pela capacidade de uma classe ou grupo social de fazer com que seus valores, interesses e visões de mundo sejam aceitos pelas demais classes como universais, naturais e inevitáveis. Uma classe é hegemônica não porque impõe sua vontade pela força, mas porque consegue fazer com que os trabalhadores desejem o que é funcional à reprodução da ordem estabelecida, identificando seus próprios interesses com os interesses do capital (Gramsci, 2001). No contexto educacional analisado, a hegemonia neoliberal se expressa na progressiva naturalização dos conceitos e práticas que estruturam o modelo gerencial: eficiência, produtividade, metas, resultados, responsabilização individual, meritocracia. Esses termos, originalmente pertencentes ao léxico empresarial, são progressivamente incorporados ao vocabulário pedagógico e passam a ser tomados como critérios universais de qualidade educacional, obscurecendo outras dimensões igualmente constitutivas do processo educativo, como a formação crítica, a emancipação intelectual e a democratização do conhecimento (Saviani, 2008).

Essa naturalização não é imposta por decreto. Ela é construída cotidianamente, por meio da repetição de práticas, da institucionalização de normas e da circulação de discursos que reforçam determinados valores. Quando o professor participa de uma reunião de ATPCG na qual os gráficos de Business Intelligence são projetados e as turmas são comparadas publicamente, ele está sendo exposto a um dispositivo que o ensina a pensar seu trabalho nos termos do sistema. Quando o professor recebe seu bônus ou deixa de recebê-lo com base em indicadores que escapam a seu controle, ele está sendo ensinado que seu valor profissional se mede por aqueles indicadores. Quando o professor é lembrado, por uma mensagem no WhatsApp às oito e meia da noite, de que "estamos sendo monitorados", ele está sendo ensinado que a vigilância é normal, que a disponibilidade permanente é esperada, que o trabalho não tem

fronteiras e que sua privacidade não é um direito, mas um privilégio que pode ser suspenso a qualquer momento (Han, 2017; Antunes, 2018).

A fragmentação se manifesta também na ameaça de realocação, um dispositivo particularmente eficaz de silenciamento no contexto do Programa Ensino Integral. Como demonstrado na seção 2.3, a Resolução SEDUC nº 77/2024 estabeleceu que os diretores poderiam realocar professores independentemente de seu desempenho, criando um estado de insegurança permanente. Mesmo com a suspensão judicial da medida, o medo persiste: cerca de 2.000 professores foram transferidos compulsoriamente antes da suspensão, e a possibilidade de novas medidas nesse sentido mantém os docentes em estado de alerta (APEOESP, 2024).

A realocação, nesse contexto, opera como um mecanismo de disciplina mais eficaz do que qualquer coerção explícita. O professor que critica abertamente as plataformas, que questiona as metas, que aponta as contradições entre o discurso oficial e a realidade da sala de aula, sabe que pode ser transferido para uma escola distante, em uma região com piores condições de trabalho, perdendo a gratificação que complementa seu salário. Esse cálculo racional, compartilhado por todos, produz um ambiente no qual a crítica é subterrânea, sussurrada nos corredores, nunca enunciada nas reuniões.

A força da hegemonia reside precisamente em sua capacidade de fazer com que essas condições sejam aceitas como dados naturais da profissão, e não como construções históricas que poderiam ser diferentes. "É assim mesmo." "Essa é a realidade da profissão." "Quem não aguenta, sai." Essas frases, recorrentes nas conversas de corredor registradas pela etnografia, são a expressão cotidiana da hegemonia em funcionamento. Elas indicam que o sofrimento foi naturalizado, que a indignação foi domesticada, que a capacidade de imaginar alternativas foi progressivamente erodida. O professor que repete essas frases não está sendo cúmplice de um sistema que o explora; ele está, na verdade, expressando o sucesso desse sistema em fazer com que suas próprias condições de opressão pareçam normais, inevitáveis, parte da ordem natural das coisas (Gramsci, 2001).

O dispositivo central dessa naturalização é a responsabilização individual. As contradições estruturais do sistema, a incompatibilidade entre as exigências das plataformas e as necessidades dos alunos, a distância entre as metas padronizadas e a realidade das turmas atravessadas pela migração sazonal, a impossibilidade de conciliar o registro burocrático e o trabalho pedagógico de qualidade, são sistematicamente traduzidas como falhas pessoais dos professores. O professor não é convidado a questionar se a meta faz sentido, se o indicador

mede algo relevante, se a plataforma é adequada à sua realidade. Ele é convidado a explicar por que não atingiu a meta, a justificar por que o indicador está vermelho, a elaborar um plano de ação para melhorar seu desempenho individual. O problema, que é estrutural e coletivo, é sistematicamente convertido em fracasso pessoal (Ball, 2010).

A Cena IX do Capítulo II materializa esse dispositivo com precisão cirúrgica. O coordenador projeta os gráficos e aponta a barra vermelha: "Essa turma está abaixo da meta. O que está acontecendo?" A pergunta, formulada no registro da neutralidade técnica, carrega implicitamente uma acusação. O problema está localizado na turma e, por extensão, no professor responsável por ela. A resposta que a professora poderia dar, "metade da turma chegou no meio do bimestre, vinda de outros estados, sem saber ler", não cabe no formato da reunião. Ela seria ouvida como desculpa, como resistência, como recusa a se responsabilizar. A professora, então, cala. E o silêncio, nesse contexto, não é ausência de palavra; é a forma que a hegemonia encontra para se reproduzir, fazendo com que o trabalhador se sinta culpado por algo que não depende dele (Gramsci, 2001).

A comparação entre turmas, operada na mesma cena, reforça o dispositivo. "Vejam como a turma da professora Ana está indo bem. É possível, sim." A frase, dita em público, isola a professora cuja turma está em vermelho e a expõe à comparação com uma colega que, muito provavelmente, recebeu uma turma com perfil completamente diferente. A comparação apaga as condições objetivas de trabalho, as diferenças na composição das turmas, o número de alunos migrantes, as defasagens de aprendizagem herdadas de anos anteriores, e concentra toda a responsabilidade no desempenho individual do professor. A professora Ana, que recebeu uma turma sem alunos migrantes, com nível de proficiência mais homogêneo, é apresentada como modelo. A professora que recebeu a turma mais difícil, que aceitou o desafio que ninguém queria, é apresentada como problema. O sistema, ao fazer essa comparação, não está avaliando o trabalho; está produzindo uma hierarquia de culpados e premiando aqueles que tiveram a sorte de herdar melhores condições de partida (Ball, 2010).

O bônus por resultados opera na mesma direção. Ao distribuir valores radicalmente desiguais entre colegas que trabalham na mesma escola, com as mesmas condições objetivas, ele envia uma mensagem clara: seu desempenho depende de você. Se você não recebeu, é porque não trabalhou o suficiente. Se seu colega recebeu, é porque foi mais competente. A desigualdade do bônus não é vivida como injustiça estrutural do sistema; é vivida como insuficiência pessoal. A professora que recebeu mil e duzentos reais enquanto o colega recebeu

mais de dez mil não se pergunta por que o sistema produz tamanha disparidade com base em critérios que ela desconhece; ela se pergunta o que fez de errado, onde falhou, por que não foi tão boa quanto o colega. O bônus, nesse sentido, não é apenas um instrumento de incentivo financeiro; é um poderoso dispositivo ideológico que individualiza o sucesso e o fracasso, dissolve a solidariedade de classe e transforma a competição entre trabalhadores em princípio organizador das relações profissionais (Antunes, 2018).

As plataformas digitais desempenham uma função crucial nesse processo de naturalização e individualização. Os gráficos do Business Intelligence, os rankings de desempenho, as metas quantificadas operam como instrumentos de legitimação de uma determinada visão de qualidade educacional. Eles conferem objetividade, cientificidade e neutralidade a decisões que são, na verdade, profundamente políticas. O dado aparece como pura descrição da realidade, como um espelho que reflete o que efetivamente acontece na sala de aula, ocultando as escolhas que presidiram sua produção: o que medir, como medir, para que medir, quem decide o que conta como sucesso e o que conta como fracasso (Zuboff, 2019). Quando o professor vê sua turma em vermelho no painel de BI, ele não questiona a validade do indicador. Ele aceita que aquele número expressa a realidade de seu trabalho. O gráfico, colorido e atualizado em tempo real, tem uma força persuasiva que as palavras não têm. Ele parece objetivo, incontestável, científico. A hegemonia opera aqui por meio da aparência de neutralidade técnica. O professor não se sente oprimido por um chefe autoritário; ele se sente confrontado por um dado que revela sua insuficiência. E, diante do dado, só lhe resta se esforçar mais, trabalhar mais, se cobrar mais (Han, 2017).

A mensagem do sistema de Apoio Presencial Pedagógico, "Generosa demais. Recomenda-se registrar oportunidades de melhoria", é a expressão algorítmica dessa lógica hegemônica em sua forma mais pura. O sistema corrige o avaliador humano, desautoriza seu julgamento baseado na experiência e na observação direta, impõe a melhoria permanente como único horizonte aceitável. E o faz na linguagem da neutralidade burocrática, como quem emite um lembrete técnico, um conselho amigável para o bem do próprio avaliado. A violência simbólica da mensagem está justamente em sua aparência de cuidado. O sistema não diz "você está errado". Ele diz "você está sendo generoso demais". Não diz "o professor não é bom". Ele diz "há oportunidades de melhoria". A dominação, aqui, não se apresenta como dominação; apresenta-se como desenvolvimento profissional, como apoio, como formação continuada. E é precisamente essa aparência que torna a hegemonia tão eficaz. O professor não se sente

agredido; sente-se ajudado a melhorar. E, ao aceitar a ajuda, internaliza a premissa de que precisa melhorar, de que nunca é bom o suficiente, de que há sempre uma falha a ser corrigida (Gramsci, 2001; Han, 2017).

A hegemonia não apenas naturaliza o sofrimento e individualiza a responsabilidade; ela também fragmenta o coletivo docente, dificultando a construção de respostas organizadas. Os dispositivos analisados ao longo desta dissertação, a avaliação 360 graus que coloca professores para avaliar uns aos outros, o bônus individual que premia alguns e pune outros com base em critérios opacos, a comparação pública entre turmas que expõe os "melhores" e os "piores", a responsabilização personalizada que faz cada um se sentir culpado por seu próprio fracasso, todos eles operam no sentido de isolar os professores, de colocá-los em competição uns com os outros, de romper os laços de solidariedade que poderiam fundamentar uma resistência coletiva. O coletivo docente, que historicamente foi uma força capaz de organizar greves, ocupações e manifestações, é progressivamente substituído por uma massa de indivíduos isolados, cada um lutando sozinho contra seus próprios gráficos vermelhos, cada um se culpando por sua própria insuficiência, cada um temendo que o colega ao lado seja melhor avaliado e receba um bônus maior (Ball, 2010; Antunes, 2018).

O bônus, em particular, é um dispositivo de fragmentação extremamente eficaz. Ao introduzir a competição entre pares, ele corrói a confiança e a cooperação. As conversas registradas nas Cenas XIII e XIV do Capítulo II revelam essa dinâmica: "A fulana ganhou porque está bem com a gestão." "O sistema sempre dá um jeito de te tirar do jogo." "Ninguém sabe como eles calculam isso. Cada ano muda a regra." A percepção difusa de injustiça está presente, mas ela não se converte em ação coletiva porque cada um se sente injustiçado individualmente, como se o problema fosse consigo mesmo, e não com o sistema. A indignação não se organiza; ela se dissolve em resignação: "Ano que vem eu não me mato de trabalhar. Não vale a pena." A frase, dita em tom de desabafo, é ao mesmo tempo um ato de resistência mínima e um ato de rendição. O professor não vai se matar de trabalhar, mas também não vai se organizar para transformar as condições que o levam a se matar de trabalhar. A resignação, nesse contexto, é a forma mais bem-acabada da hegemonia: quando o trabalhador desiste não apenas de lutar, mas de acreditar que a luta pode mudar alguma coisa (Gramsci, 2001).

A fragmentação se manifesta também no silenciamento. A Cena VII do Capítulo II é paradigmática: uma professora se levanta na reunião e pergunta, olhando nos olhos do coordenador: "Isso é uma ameaça?" A resposta que recebe são palavras vazias sobre diretrizes

e responsabilidade. No corredor, depois, o comentário: "Ela tem razão. Mas vai sobrar para ela." A professora que ousou falar foi isolada. Sua fala, em vez de abrir um debate, produziu um alerta silencioso entre as colegas: é melhor não se expor. O medo da retaliação, perda do bônus, não recondução, avaliação negativa, processo administrativo, funciona como um freio poderosíssimo à organização coletiva. O silenciamento não é imposto por uma censura explícita; ele é autoimposto, resultado do cálculo racional de que falar custa caro e não traz benefício algum. E esse cálculo, quando compartilhado por todos, produz um ambiente no qual a crítica é subterrânea, sussurrada nos corredores, nunca enunciada nas reuniões. A hegemonia, então, não precisa silenciar ninguém; ela faz com que os próprios sujeitos se silenciem (Gramsci, 2001; Han, 2017).

No entanto, a hegemonia nunca é total. O próprio Gramsci insiste que o processo hegemônico é sempre acompanhado de contra-hegemonia, de resistências e disputas, por mais fragmentadas que sejam. A etnografia revelou, nas frestas do cotidiano, a presença dessas brechas. A consciência difusa de que "não é sobre o trabalho", expressa na Cena XIII, indica que os professores percebem, ainda que de forma fragmentada e não teorizada, que as regras do jogo são injustas e que o sistema não avalia o que eles efetivamente fazem. O corredor, as conversas na fila do café, os encontros rápidos na sala dos professores antes do sinal, os momentos roubados entre uma aula e outra são espaços que escapam ao controle da gestão. Neles, os professores falam o que realmente pensam. Reclamam. Ironizam. Comparam experiências. Riem do absurdo de algumas situações. É nesses espaços que o sofrimento encontra palavras, que a indignação encontra eco, que a percepção difusa de que algo está errado se formula em frases curtas e certeiras. "Então não é sobre o trabalho. Nunca foi." "O sistema não quer que a gente reconheça o trabalho bem-feito. Quer que a gente sempre encontre um problema." "A gente é bandido que não produz o suficiente." Essas frases não são apenas desabafos. São atos de nomeação. Ao nomear o que está acontecendo, os professores rompem, ainda que por um instante, a névoa da naturalização. Eles dizem em voz alta o que o sistema se esforça por manter silenciado: que a lógica que preside seu trabalho não tem nada a ver com a qualidade da educação, mas com o controle, a extração de dados e a transferência de recursos públicos para o setor privado (Gramsci, 2001).

O corredor, nesse sentido, é um território de contra-hegemonia. Não porque produza uma resistência organizada ou uma ação política deliberada, mas porque mantém viva a possibilidade de uma percepção crítica compartilhada. Enquanto houver corredores onde os

professores possam se encontrar e falar, a hegemonia não será completa. Haverá sempre o risco de que a indignação, hoje fragmentada e silenciosa, encontre canais de expressão coletiva. Haverá sempre a possibilidade de que o murmúrio se converta em grito, e que o grito se converta em ação. A hegemonia, por mais poderosa que seja, não consegue colonizar inteiramente a subjetividade dos trabalhadores. Há sempre um resto, uma margem, um espaço de autonomia que resiste. E é nessa margem que a possibilidade de transformação, ainda que remota, ainda que difícil, ainda que incerta, permanece viva (Gramsci, 2001).

A persistência do sofrimento, portanto, não se explica por uma suposta passividade dos professores ou por uma aceitação resignada das condições de trabalho. Ela se explica, em grande medida, pela eficácia dos mecanismos hegemônicos que naturalizam o sofrimento, individualizam a responsabilidade e fragmentam o coletivo. Mas essa eficácia não é absoluta. As brechas existem. A consciência crítica, ainda que difusa e fragmentada, está presente. E é a partir dessas brechas, dessas frestas por onde entra luz, que uma resposta coletiva pode e precisa ser construída. A pergunta que fica, e que será enfrentada nas seções seguintes, é: como passar da resistência fragmentada, do murmúrio no corredor, da indignação que não se organiza, para uma ação coletiva capaz de transformar as condições estruturais que produzem o sofrimento? Como fazer com que a contra-hegemonia, hoje subterrânea e defensiva, se converta em hegemonia alternativa, em projeto de sociedade? Essas são as questões que orientam a passagem do diagnóstico à ação, da crítica da realidade à construção de um horizonte de superação (Mészáros, 2005).

3.5 As fissuras e seus limites: a resistência fragmentada no capitalismo de plataforma

As seções anteriores demonstraram que a maquinaria da alienação, operando por meio da datificação, do controle difuso e da privatização por dentro, produz o adoecimento docente como sua consequência necessária. Demonstraram também que a hegemonia atua no sentido de naturalizar esse sofrimento, individualizar sua responsabilidade e fragmentar o coletivo docente, dificultando a emergência de respostas organizadas. No entanto, como se argumentou ao final da seção anterior, a hegemonia nunca é total. Há fissuras. Há espaços nos quais a lógica do sistema não se impõe completamente. Há gestos, palavras e ações que, por mais fragmentados que sejam, apontam para a possibilidade de uma outra relação com o trabalho, uma outra escola, uma outra docência. Esta seção se dedica a examinar essas fissuras, não para celebrá-las como formas de resistência já suficientes, mas para analisar seus limites estruturais

e perguntar sob quais condições poderiam se converter em algo mais do que estratégias de sobrevivência individual (Gramsci, 2001).

A resistência mais visível e espetacular que emergiu ao longo da pesquisa etnográfica não partiu dos professores, mas dos estudantes. O uso de scripts de automação para realizar em segundos as tarefas das plataformas, analisado na seção 2.8, constitui uma forma de recusa que desconcerta tanto a gestão quanto os próprios docentes. Milhares de alunos da rede estadual paulista passaram a utilizar pequenos programas de computador para responder automaticamente às tarefas do Tarefa SP, da Khan Academy, do Matific e de outras plataformas, concluindo em segundos o que o sistema esperava que levasse horas. O esquema movimentou grupos com mais de duzentos mil usuários em aplicativos de mensagens, transformando a burla em um mercado paralelo (Folha de S.Paulo, 2025). A Secretaria da Educação, ao ser questionada, afirmou que fortaleceria os mecanismos de segurança das plataformas. A resposta institucional, centrada no reforço da segurança digital, revela uma incompreensão fundamental do fenômeno: a burla não é um problema técnico, mas pedagógico e político (Cássio, 2025).

Os alunos, nesse episódio, não estão boicotando a escola. Não estão se recusando a aprender. Eles estão se recusando a ser tratados como executores de tarefas cujo sentido não reconhecem. Eles estão dizendo, à sua maneira, que o sistema de ensino não respeita seu processo de aprendizagem. Querem assistir à aula, querem mais interação com o professor, mas são obrigados a usar plataformas nas quais não veem sentido (Cássio, 2025). A resposta que encontraram foi usar sua inteligência técnica, muitas vezes mais sofisticada do que a dos formuladores das políticas, para driblar um sistema que não foi feito para eles. O script, nesse contexto, não é apenas um atalho técnico; é a expressão de uma recusa ética a um modelo que transforma a educação em produtividade e a aprendizagem em mero cumprimento de protocolos. É uma forma de resistência que não se formula em linguagem política, que não tem porta-vozes organizados, que não se reivindica como movimento. Mas é, objetivamente, uma recusa ativa à subsunção real (Cássio, 2025).

Para os professores, essa resistência estudantil é ambígua. De um lado, muitos compreendem e até simpatizam com a atitude dos alunos, porque são eles próprios as primeiras vítimas do mesmo sistema. De outro, são cobrados institucionalmente para garantir que as tarefas sejam realizadas e que os indicadores de uso das plataformas sejam mantidos. O professor que fecha os olhos para os scripts sabe que pode ser responsabilizado pela queda nos indicadores. O professor que insiste na realização genuína das tarefas enfrenta a resistência dos

alunos e o risco de ver seus gráficos despencarem. Em ambos os casos, sua autonomia é reduzida e sua prática é capturada por uma lógica que ele não controla. A resistência estudantil, ao mesmo tempo que aponta para a falência do modelo, coloca o professor em uma posição ainda mais pressionada (Ball, 2010).

Os professores, diferentemente dos alunos, não desenvolveram formas espetaculares de resistência coletiva. Suas estratégias são mais sutis, mais silenciosas, muitas vezes invisíveis até para eles próprios como formas de resistência. A porta fechada da sala de aula é a primeira dessas estratégias. Quando o professor fecha a porta, ele se subtrai, ainda que temporariamente, ao olhar da gestão. Dentro da sala, longe das câmeras e dos sensores, ele pode fazer escolhas que escapam ao protocolo. Pode, em vez de passar os slides padronizados do Centro de Mídias, conduzir uma discussão que considera mais relevante para seus alunos. Pode dedicar mais tempo a um conteúdo que percebe que não foi compreendido. Pode dialogar, escutar, acolher. A porta fechada não transforma as condições estruturais do trabalho, mas preserva um espaço mínimo de autonomia que o sistema não conseguiu colonizar inteiramente (Dejours, 1992).

O planejamento que escapa à plataforma é outra dessas estratégias. Muitos professores preenchem o Diário de Classe Digital de forma mecânica, apenas para cumprir a exigência burocrática, enquanto reservam sua energia criativa para o que realmente importa. Registram uma coisa, mas fazem outra. Sabem que o registro é, em grande medida, uma ficção necessária para se protegerem das sanções. Essa dissociação entre o que se registra e o que se faz é, ao mesmo tempo, um sintoma do adoecimento do sistema e uma estratégia de preservação da sanidade do professor. O professor que age assim não está sendo hipócrita ou negligente. Está negociando, com os parcos recursos de que dispõe, a possibilidade de continuar encontrando sentido em seu trabalho. Está recusando-se a se reduzir completamente àquilo que o sistema espera dele (Dejours, 2015).

A solidariedade nas avaliações é uma terceira estratégia. Apesar das mensagens do sistema que desaconselham a "generosidade" e recomendam o registro de "oportunidades de melhoria", muitos professores avaliam bem seus colegas na avaliação 360 graus. Recusam-se a ser instrumentos da competição que o sistema promove. Preferem correr o risco de serem corrigidos pelo algoritmo a compactuar com a lógica que fragmenta o coletivo docente. É uma resistência pequena, quase invisível, que não aparece em nenhum relatório e não altera os indicadores. Mas expressa uma ética profissional que o sistema não conseguiu erradicar, um princípio de solidariedade que sobrevive apesar de todas as pressões em contrário (Ball, 2010).

O corredor, as conversas na fila do café, os encontros rápidos na sala dos professores antes do sinal, os momentos roubados entre uma aula e outra, são espaços que escapam ao controle da gestão. Neles, os professores falam o que realmente pensam. Reclamam. Ironizam. Comparam experiências. Riem do absurdo de algumas situações. É nesses espaços que o sofrimento encontra palavras, que a indignação encontra eco, que a percepção difusa de que algo está errado se formula em frases curtas e certeiras. O corredor, nesse sentido, mantém viva a possibilidade de uma percepção crítica compartilhada. Enquanto houver corredores onde os professores possam se encontrar e falar, a hegemonia não será completa. Haverá sempre o risco de que a indignação, hoje fragmentada e silenciosa, encontre canais de expressão coletiva (Gramsci, 2001).

No entanto, é preciso reconhecer os limites estruturais dessas formas de resistência. Elas são, em grande medida, defensivas. Permitem aos professores sobreviver, preservar algum sentido no trabalho, manter laços de solidariedade. Mas não transformam as condições que produzem o sofrimento. A porta fechada da sala de aula protege o professor da vigilância por quarenta e cinco minutos, mas não altera o fato de que, ao final da aula, ele terá que registrar o que fez, lançar a frequência, alimentar a plataforma. O planejamento que escapa ao registro pode preservar a sanidade do professor, mas não impede que os indicadores de Business Intelligence continuem a orientar as decisões da gestão. A solidariedade nas avaliações fortalece subjetivamente, mas não reverte a redução do quadro de agentes escolares, a intensificação do trabalho, a privatização por dentro. O corredor oferece escuta e acolhimento, mas não impede que, na reunião seguinte, os gráficos sejam projetados e as comparações sejam feitas (Dejours, 1992; Han, 2017).

O risco das estratégias puramente individuais ou micropolíticas é que elas podem funcionar como válvulas de escape que, ao aliviar a pressão momentânea, permitem que o sistema continue operando sem grandes contestações. O professor que consegue preservar um espaço de autonomia em sua sala de aula pode se sentir menos sufocado e, por isso mesmo, menos inclinado a se engajar em uma resistência coletiva organizada. A conversa de corredor que alivia a angústia do momento pode substituir a ação coletiva que transformaria as condições que produzem a angústia. A resistência fragmentada, por mais necessária que seja para a sobrevivência psíquica dos professores, pode paradoxalmente contribuir para a reprodução do sistema, ao tornar suportável o que deveria ser insuportável (Gramsci, 2001).

Além disso, as formas de resistência analisadas permanecem, em sua maioria, no âmbito do que se pode chamar de resistência individual ou de pequenos grupos. Não há, na escola investigada, uma organização coletiva dos professores capaz de enfrentar as causas estruturais do sofrimento. Não há greves, não há ocupações, não há manifestações. Há, quando muito, um murmúrio difuso de insatisfação que raramente se traduz em ação política organizada. O medo da retaliação, a precarização dos vínculos de trabalho, a fragmentação promovida pelo bônus individual e pela avaliação 360 graus, tudo isso contribui para paralisar a ação coletiva. O professor que ousa falar, como a professora da Cena VII, é isolado. Os demais aprendem a lição: é melhor não se expor. O medo, nesse contexto, é um poderoso instrumento de disciplina, talvez mais eficaz do que a coerção explícita (Ball, 2010; Antunes, 2018).

A própria realização desta pesquisa, é preciso reconhecer, inscreve-se nesse campo de limites e contradições. A pesquisadora é, ao mesmo tempo, professora da escola investigada e observadora participante. Sua dupla posição permite um acesso privilegiado ao cotidiano escolar, mas também impõe limites ao que pode ser dito e como pode ser dito. A necessidade de anonimizar os sujeitos, de omitir nomes e características identificadoras, de não divulgar relatos que possam gerar constrangimento ou retaliação, é uma imposição da realidade concreta da pesquisa, mas também uma expressão, no plano metodológico, dos mesmos mecanismos de silenciamento e medo que a pesquisa analisa. A pesquisa, portanto, não está fora do problema que investiga. Ela é atravessada por ele. E esse reconhecimento é parte da reflexividade crítica que o objeto exige (Bourdieu, 2003).

A passagem da resistência fragmentada à ação coletiva organizada exige condições que, no momento, não estão dadas. Exige a superação do medo, a reconstrução de laços de solidariedade que o bônus individual e a avaliação 360 graus sistematicamente corroem, a recuperação da confiança entre pares, a construção de uma análise compartilhada das causas estruturais do sofrimento. Exige, também, a articulação com outras escolas, com o sindicato, com movimentos sociais mais amplos. Exige, enfim, um salto qualitativo da resistência defensiva para a resistência ofensiva, do murmúrio no corredor para a ação política organizada (Gramsci, 2001; Mészáros, 2005).

Este salto não é impossível, mas é difícil. A história do movimento docente no Estado de São Paulo conheceu momentos de intensa organização coletiva: as grandes greves de 1978, 1979, 1980, que marcaram a redemocratização do país; as paralisações e ocupações das décadas seguintes; as lutas contra as reformas previdenciárias e trabalhista. Esses momentos, no entanto,

foram também momentos de dura repressão, de descontos em folha, de ameaças de demissão, de criminalização do movimento sindical. A memória dessas derrotas, combinada com a precarização dos vínculos e a individualização promovida pelas políticas recentes, contribui para o atual estado de paralisia relativa (Antunes, 2018).

No entanto, a pesquisa também mostrou que a consciência crítica, ainda que difusa e fragmentada, está presente. Os professores sabem que "não é sobre o trabalho". Sabem que o sistema não os avalia pelo que realmente importa. Sabem que as regras mudam depois que o jogo acabou. Sabem que o bônus é uma armadilha. Essa consciência, por mais que não esteja ainda organizada em uma análise teórica articulada, é o solo sobre o qual uma resistência coletiva pode ser construída. As fissuras existem. Os limites são reais, mas não são absolutos. A pergunta que fica, e que será enfrentada na seção final deste capítulo, é: como transformar essas fissuras em brechas, e essas brechas em um horizonte de superação? Como passar da crítica da realidade à construção de uma alternativa, de uma educação para além do capital? (Mészáros, 2005).

3.6 Educação, trabalho e emancipação: horizontes para a superação da alienação docente

A trajetória percorrida por esta pesquisa foi longa. Partiu da formulação de um problema, como a plataformização e a gestão empresarial reconfiguram o trabalho docente e produzem adoecimento na escola pública paulista, e percorreu um caminho que articulou três movimentos complementares. O primeiro, teórico e histórico, demonstrou que o sofrimento docente não constitui um fenômeno individual ou episódico, mas a expressão de transformações estruturais na organização do trabalho sob o capitalismo contemporâneo. O segundo, etnográfico, ancorou essa análise no chão de uma escola do interior paulista, revelando como a plataformização e a gestão por resultados se materializam no cotidiano, nos corpos e nas subjetividades. O terceiro, analítico, evidenciou a maquinaria que articula a dataficação da atividade pedagógica, a vigilância contínua e internalizada, a privatização por dentro e a naturalização hegemônica das condições que adoecem, bem como os limites das resistências fragmentadas que, embora necessárias, não são suficientes para reverter o quadro estrutural. Chegou o momento de se perguntar: para onde aponta essa análise? O que ela permite vislumbrar para além da crítica do existente? Se o adoecimento docente é socialmente produzido e esta pesquisa reuniu evidências suficientes para afirmar que o é, então ele pode ser socialmente enfrentado. Mas enfrentá-lo exige compreender a raiz do problema. E a raiz, como

se procurou demonstrar, não está neste ou naquele dispositivo, nesta ou naquela política, neste ou naquele gestor. A raiz está na lógica que preside o conjunto: a subordinação da educação à racionalidade do capital (Mészáros, 2005).

Em *A educação para além do capital*, István Mészáros formula uma tese que é, ao mesmo tempo, um diagnóstico e um programa, e que serve como fio condutor para esta seção final. O diagnóstico é o de que a educação, nas sociedades capitalistas, cumpre primariamente a função de internalizar nos sujeitos os valores, as crenças e as disposições necessárias à reprodução da ordem social. Ela forma os indivíduos para aceitarem como naturais a competição, o individualismo, a hierarquia, a busca incessante por produtividade, a subordinação do sentido da vida à lógica da acumulação. A educação, nesse sentido, é um dos principais instrumentos de reprodução do capital. Não porque seja uma conspiração deliberada de agentes mal-intencionados, mas porque está inserida em uma totalidade social cuja lógica ela tende a refletir e a perpetuar, independentemente das intenções subjetivas dos sujeitos que nela atuam (Mészáros, 2005).

Para compreender a radicalidade desse diagnóstico, é necessário recuperar a noção mészáriana de crise estrutural do capital. Diferentemente das crises cíclicas que o capitalismo sempre conheceu, caracterizadas por períodos de recessão seguidos de recuperação, a crise estrutural é uma crise do próprio sistema de metabolismo social do capital, uma crise que não tem solução interna, que não pode ser resolvida nos marcos do capital. Mészáros argumenta que o capital entrou, a partir da década de 1970, em uma crise estrutural profunda, caracterizada por desemprego em massa, degradação ambiental, aumento da desigualdade e esgotamento das formas tradicionais de regulação estatal. A educação, nesse contexto, é chamada a cumprir funções contraditórias: ao mesmo tempo em que deve formar força de trabalho qualificada para um capital que se torna cada vez mais tecnológico, deve também absorver os custos sociais da crise, sendo subfinanciada, precarizada e responsabilizada pelo fracasso em cumprir tarefas que lhe são impostas de fora (Mészáros, 2005). A plataformização da educação paulista, com sua ênfase no ensino a distância, na padronização curricular e na extração de dados, é uma expressão local dessa crise estrutural global. Ela não é uma política isolada; é a resposta do capital à sua própria crise no campo educacional.

O programa de Mészáros, por sua vez, é o de que a educação pode ser outra coisa. Ela pode ser um instrumento de transformação social, de formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e de agir coletivamente para transformá-la. Mas, para

isso, é preciso romper com a lógica do capital. E romper com a lógica do capital não significa apenas reformar este ou aquele aspecto do sistema educacional, por mais importante que isso seja. Significa compreender que as soluções parciais, mesmo as mais bem-intencionadas, são insustentáveis enquanto a estrutura de comando do capital permanecer intacta. Não se trata de abandonar as lutas imediatas, mas de inscrevê-las em um horizonte mais amplo de superação da própria forma social que produz os problemas que essas lutas enfrentam (Mészáros, 2005). Essa distinção entre reforma e revolução, entre luta imediata e horizonte estratégico, é fundamental para que a crítica não se perca em demandas setoriais que, embora justas, não questionam a raiz do problema. A luta por mais recursos para a educação, por melhores salários para os professores, por redução do número de alunos por turma, por formação continuada de qualidade, todas essas são lutas necessárias e legítimas. Mas elas não são suficientes. Se não estiverem articuladas a um projeto de transformação radical da sociedade, correm o risco de serem absorvidas pelo capital, que pode conceder pequenos aumentos salariais enquanto mantém a lógica de exploração, ou oferecer mais recursos enquanto aprofunda o controle sobre o trabalho docente.

A pesquisa etnográfica oferece exemplos concretos dos limites das soluções parciais, e é preciso nomeá-los sem romantismo. A escola investigada é, sob muitos aspectos, uma escola que resiste. Sua diretora negocia com a assistência social para garantir cestas básicas às famílias migrantes, justifica flexivelmente as faltas dos alunos que chegam e partem ao sabor da safra, tenta proteger os professores das exigências mais descoladas da realidade do território. Essas estratégias de mediação são valiosas, necessárias e fazem diferença concreta na vida das pessoas. Uma família migrante que recebe uma cesta básica come melhor. Um aluno que chega no meio do bimestre e tem suas faltas justificadas não é punido por algo que não controla. Um professor que é protegido das cobranças mais absurdas sofre um pouco menos. Essas conquistas não são irrelevantes. Mas elas não alteram o fato de que a escola está submetida às mesmas plataformas, aos mesmos indicadores, à mesma lógica gerencial que todas as outras. A diretora pode amortecer o impacto, mas não pode eliminá-lo. O acolhimento, por mais generoso que seja, não impede que os dados do Business Intelligence continuem a classificar a escola, a pressionar os professores e a orientar a alocação de recursos. A resistência micropolítica, por mais criativa que seja, não altera a estrutura de poder que produz a necessidade dessa resistência (Ball,

Os alunos que burlam as plataformas com scripts de automação estão recusando ativamente o lugar de geradores de dados que o sistema lhes atribui. Sua recusa é engenhosa, criativa e, em certo sentido, profundamente política, ainda que não se formule como tal. Eles estão dizendo, com sua inteligência técnica, que não aceitam ser tratados como meros executores de tarefas padronizadas cujo sentido não reconhecem. Mas sua recusa, por mais espetacular que tenha sido, não transforma o sistema. Ela o constrange momentaneamente, revela suas fissuras, obriga a Secretaria da Educação a gastar recursos reforçando a segurança digital, mas não impede que o sistema continue operando, que as plataformas sejam mantidas, que as tarefas continuem sendo exigidas, que os dados continuem sendo extraídos (Cássio, 2025). A burla, como forma de resistência individual, não altera a correlação de forças. O sistema se adapta, aperfeiçoa seus mecanismos de controle e segue em frente. A criatividade dos alunos, que poderia ser um recurso valioso para a construção de uma educação significativa, é canalizada para a produção de atalhos que não questionam a estrutura, apenas a contornam temporariamente.

O que Mészáros permite compreender, e que a pesquisa etnográfica confirma, é que essas lutas, sendo necessárias, são insuficientes enquanto permanecerem nos marcos da lógica que combatem. "Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa" (Mészáros, 2005, p. 45). A crítica de Mészáros não é às lutas parciais em si mesmas, mas à ilusão de que elas possam, por sua simples soma ou por sua persistência, produzir uma transformação estrutural. Sem um horizonte de superação da própria lógica do capital, as conquistas parciais correm o risco de serem revertidas, cooptadas ou simplesmente esvaziadas. O que o capital não pode absorver, ele destrói. O que pode absorver, ele integra como mais uma mercadoria, mais um serviço, mais uma fonte de extração de valor. A educação crítica, quando não acompanhada de uma transformação radical da sociedade, tende a ser incorporada como "diferencial competitivo" ou "inovação pedagógica", perdendo sua força subversiva (Mészáros, 2005).

A história da educação oferece exemplos inspiradores do que pode ser uma educação para além do capital, ainda que construída nas margens do sistema. A experiência da escola de Barbiana, na Itália, fundada por Dom Lorenzo Milani, é um desses exemplos. Em Barbiana, os alunos eram camponeses pobres, excluídos da escola tradicional. Dom Milani construiu uma escola em tempo integral, na qual o currículo era construído coletivamente, a escrita era central,

e a educação era entendida como instrumento de emancipação e de crítica social. A famosa carta "Os professores de Barbiana aos professores da Itália" é um documento seminal da pedagogia crítica, que antecipa em décadas muitas das críticas que esta pesquisa dirige à escola contemporânea: a reprodução da desigualdade, a subordinação ao mercado, o esvaziamento do sentido (Milani, 1967) No Programa Ensino Integral da gestão de Anísio Teixeira na Bahia, nos anos 1950, propunha uma escola de tempo integral com ênfase na formação humana integral, nas artes, no esporte, na cultura, muito distante do modelo produtivista e gerencial do PEI paulista (Teixeira, 1994). Essas experiências não são modelos a serem copiados mecanicamente, mas demonstram que é possível organizar a educação de outra forma, que a subordinação ao capital não é uma lei natural, mas uma escolha política que pode ser desfeita.

A passagem da resistência fragmentada à ação coletiva organizada exige condições que, no momento, não estão dadas, mas que podem ser construídas. Exige a superação do medo, a reconstrução de laços de solidariedade que o bônus individual e a avaliação 360 graus sistematicamente corroem, a recuperação da confiança entre pares, a construção de uma análise compartilhada das causas estruturais do sofrimento. Exige, também, a articulação com outras escolas, com o sindicato, com movimentos sociais mais amplos. O sindicato dos professores, a APEOESP, tem um papel central nessa articulação. Historicamente, a APEOESP foi uma força decisiva nas lutas pela redemocratização do país, pelas greves do final da década de 1970 e início da década de 1980, pela conquista de direitos trabalhistas e pela defesa da escola pública. No entanto, a pesquisa etnográfica revelou que a presença do sindicato na escola investigada é praticamente invisível. Não há reuniões, não há assembleias, não há panfletos, não há convocações para greves ou manifestações. Os professores falam do sindicato, quando falam, em tom de desilusão: "a APEOESP não faz nada", "o sindicato só quer a mensalidade". Essa percepção, ainda que possa ser injusta em relação às lutas que o sindicato trava em outras frentes, é um dado relevante sobre o isolamento da organização coletiva no cotidiano escolar (Antunes, 2018).

A reconstrução da organização coletiva não é tarefa fácil. Ela esbarra na precarização dos vínculos de trabalho, que torna os professores temporários temerosos de se engajar em movimentos que possam custar sua recondução. Esbarra no medo, real ou imaginado, de retaliação. Esbarra na fragmentação promovida pelo bônus individual e pela avaliação 360 graus, que colocam os professores em competição uns com os outros. Esbarra, enfim, no cansaço. O professor que chega em casa exausto depois de uma jornada de doze horas não tem

energia para se organizar politicamente. O corpo, que já foi tomado pelo sistema, não responde mais às convocações para a luta. A hegemonia, nesse sentido, não opera apenas pela naturalização do sofrimento, mas também pelo esgotamento físico dos corpos (Han, 2017). No entanto, a história do movimento docente mostra que o cansaço pode se converter em indignação, e a indignação em ação. As grandes greves dos professores paulistas não ocorreram em momentos de tranquilidade, mas em momentos de extrema pressão, quando as condições de trabalho se tornaram insustentáveis. A pesquisa etnográfica revelou que as condições de trabalho na escola investigada são insustentáveis. Resta saber se esse diagnóstico, compartilhado por 97,6% dos professores da rede, segundo a pesquisa da APEOESP, será capaz de se converter em ação coletiva organizada (APEOESP, 2026).

O que está em jogo, no limite, é a própria definição do que significa ser professor e do que significa a escola pública. A plataformização não é uma fatalidade. Ela é uma escolha política, e como tal pode ser desfeita por outra escolha política. A privatização por dentro pode ser enfrentada pela organização coletiva e pela pressão popular. A vigilância digital pode ser combatida pela regulação estatal e pela resistência dos usuários. O adoecimento pode ser revertido pela transformação das condições de trabalho que o produzem. Nada disso é fácil. Mas é possível. A história está cheia de exemplos de lutas que pareciam impossíveis e que, no entanto, foram vencidas. A jornada de oito horas de trabalho, o fim do trabalho infantil, o direito à aposentadoria, o salário mínimo, a educação pública universal, tudo isso foi conquistado por lutas coletivas que, em seu tempo, pareciam utópicas.

A pesquisa etnográfica mostrou que a direção de uma educação para além do capital não é uma miragem. Ela está presente, ainda que de forma fragmentada e defensiva, no cotidiano da escola investigada. A diretora que negocia com a assistência social para garantir cestas básicas às famílias migrantes está, à sua maneira, resistindo à lógica que trata os alunos como números.

A escola investigada nesta pesquisa é, ao mesmo tempo, um laboratório do adoecimento e um território de resistência. Nela convivem, em tensão permanente, a lógica que adoece e os gestos que resistem. O que define o futuro não é a inevitabilidade de um ou de outro, mas a correlação de forças que se constrói na luta concreta, cotidiana, entre os que apostam na subordinação definitiva da educação ao capital e os que insistem, apesar de tudo, em construir uma educação para além dele. A plataformização é uma aposta do capital. A privatização por dentro é uma aposta do capital. A vigilância digital é uma aposta do capital. O adoecimento dos

professores, longe de ser um problema para o capital, é uma consequência aceitável de sua aposta. Mas há outra aposta possível. A aposta na organização coletiva. A aposta na solidariedade. A aposta na recusa. A aposta na construção de uma escola pública que forme sujeitos críticos, e não operadores de sistemas. A aposta, enfim, em uma educação para além do capital (Mészáros, 2005).

Esta dissertação procurou contribuir para essa segunda aposta, dando a ver, nas vozes, nos corpos e nos silêncios dos professores, a urgência e a possibilidade de outro horizonte. O sofrimento que esta pesquisa documentou não é o destino inevitável da docência. Ele é a expressão de uma forma histórica de organização do trabalho, que foi produzida por seres humanos e que pode, portanto, ser por eles transformada. A professora que come um pedaço de pão em pé no refeitório enquanto vigia os alunos, o professor de Geografia que abandonou os projetos que amava, a professora que ousou perguntar "isso é uma ameaça?", os corpos que desistiram de reclamar, todos eles nos ensinam que o insuportável não precisa ser suportado para sempre. A educação para além do capital não é um slogan. É uma necessidade. É o nome da luta para que a escola pública possa finalmente ser o que promete ser: um espaço de formação humana integral, de emancipação, de construção de uma sociedade livre da exploração, da alienação e do sofrimento que esta pesquisa se esforçou para tornar visível (Mészáros, 2005; Marx, 2004).

3.7 Para além do capital: a educação como campo de disputa e superação

O diagnóstico de Mészáros sobre a educação nas sociedades capitalistas é fundamental para compreender a profundidade do fenômeno analisado. Para ele, a educação cumpre uma função dupla e contraditória. Por um lado, ela é o espaço privilegiado de internalização dos valores, crenças e disposições necessárias à reprodução da ordem social: a competição como natural, o individualismo como virtude, a hierarquia como inevitável, a subordinação do sentido da vida à lógica da acumulação. A educação forma os indivíduos para aceitarem como naturais as relações sociais que os exploram. Não porque haja uma conspiração deliberada, mas porque a própria forma da organização escolar, os rituais que a compõem, as práticas que nela se repetem dia após dia, ensinam disposições que são funcionais ao capital. A divisão etária, a hierarquia entre professores e alunos, a avaliação classificatória, o cumprimento de prazos, a obediência à autoridade, tudo isso compõe uma pedagogia invisível que reproduz as relações sociais capitalistas (Mészáros, 2005). Por outro lado, a educação contém em si as sementes de sua superação. O próprio processo de conhecimento, quando não é reduzido à mera transmissão

de conteúdos, pode desvelar as contradições que o capital tenta ocultar. A leitura crítica do mundo, a análise das desigualdades, a compreensão histórica das formas de exploração, tudo isso é potencialmente subversivo. A escola, portanto, é um campo de disputa, não um aparelho puramente reprodutor. E é precisamente por isso que o capital investe tanto em controlá-la (Mészáros, 2005).

A pesquisa etnográfica oferece exemplos concretos dos limites das reformas parciais, e é preciso nomeá-los sem romantismo. A escola investigada é, sob muitos aspectos, uma escola que resiste. Sua diretora negocia com a assistência social para garantir cestas básicas às famílias migrantes, justifica flexivelmente as faltas dos alunos que chegam e partem ao sabor da safra, tenta proteger os professores das exigências mais descoladas da realidade do território. Essas estratégias de mediação são valiosas, necessárias e fazem diferença concreta na vida das pessoas. Uma família migrante que recebe uma cesta básica come melhor. Um aluno que chega no meio do bimestre e tem suas faltas justificadas não é punido por algo que não controla. Um professor que é protegido das cobranças mais absurdas sofre um pouco menos. Essas conquistas não são irrelevantes. Mas elas não alteram o fato de que a escola está submetida às mesmas plataformas, aos mesmos indicadores, à mesma lógica gerencial que todas as outras. A diretora pode amortecer o impacto, mas não pode eliminá-lo (Ball, 2010).

Falar em "educação para além do capital" não significa propor um modelo pronto, um receituário a ser aplicado. Significa apontar uma direção. Significa inscrever as lutas educacionais em um horizonte de transformação social radical, no qual a educação deixe de ser instrumento de reprodução da ordem estabelecida e passe a ser ferramenta de sua superação. "O objetivo central dos que lutam contra a sociedade de classes é a superação da própria sociedade de classes, e não a mera redistribuição mais equitativa dos males que ela produz" (Mészáros, 2005, p. 78). Isso implica, no plano imediato, a luta contra a plataformização como regime de organização do trabalho, contra a privatização por dentro, contra a vigilância digital, contra a individualização da responsabilidade. Mas implica também, no plano estratégico, a luta por uma outra forma de organizar a sociedade, na qual o trabalho, e a educação como parte dele, possa ser o que potencialmente é: atividade criadora, expressão de si, mediação para a liberdade. Isso implica a luta pelo fim da exploração, pela superação da alienação, pela construção de uma sociedade na qual o desenvolvimento humano integral seja o princípio organizador da produção e da reprodução social (Marx, 2004; Mészáros, 2005).

No entanto, a história do movimento docente mostra que o cansaço pode se converter em indignação, e a indignação em ação. As grandes greves dos professores paulistas não ocorreram em momentos de tranquilidade, mas em momentos de extrema pressão, quando as condições de trabalho se tornaram insustentáveis. A pesquisa etnográfica revelou que as condições de trabalho na escola investigada são insustentáveis. Os dados da APEOESP de 2026, que revelaram que 97,6% dos professores associam o sofrimento emocional às condições de trabalho, confirmam que o adoecimento não é um fenômeno individual, mas estrutural (APEOESP, 2026). Resta saber se esse diagnóstico compartilhado será capaz de se converter em ação coletiva organizada. O que está em jogo, no limite, é se a escola pública continuará sendo um espaço de formação humana, com todas as contradições que a atravessam, ou se será definitivamente convertida em uma unidade de produção de dados, em um elo da cadeia de valorização do capital no capitalismo de plataforma (Srnicek, 2017).

A escola investigada nesta pesquisa é, ao mesmo tempo, um laboratório do adoecimento e um território de resistência. Nela convivem, em tensão permanente, a lógica que adoece e os gestos que resistem. A professora que come um pedaço de pão em pé no refeitório enquanto vigia os alunos, o professor de Geografia que abandonou os projetos que amava, a professora que ousou perguntar "isso é uma ameaça?", os corpos que desistiram de reclamar, todos eles nos ensinam que o insuportável não precisa ser suportado para sempre. A plataformização é uma aposta do capital. A privatização por dentro é uma aposta do capital. A vigilância digital é uma aposta do capital. O adoecimento dos professores, longe de ser um problema para o capital, é uma consequência aceitável de sua aposta. Mas há outra aposta possível. A aposta na organização coletiva. A aposta na solidariedade. A aposta na recusa. A aposta na construção de uma escola pública que forme sujeitos críticos, e não operadores de sistemas. A aposta, enfim, em uma educação que não seja instrumento de reprodução do capital, mas ferramenta de sua superação (Mészáros, 2005).

Esta dissertação procurou contribuir para essa segunda aposta, dando a ver, nas vozes, nos corpos e nos silêncios dos professores, a urgência e a possibilidade de outro horizonte. O sofrimento que esta pesquisa documentou não é o destino inevitável da docência. Ele é a expressão de uma forma histórica de organização do trabalho, que foi produzida por seres humanos e que pode, portanto, ser por eles transformada. O que define o futuro não é a inevitabilidade da subordinação da educação ao capital, mas a correlação de forças que se constrói na luta concreta, cotidiana, entre os que apostam na manutenção da ordem e os que

insistem, apesar de tudo, em construir uma educação como práxis emancipatória. A educação para além do capital não é um slogan. É uma necessidade. É o nome da luta para que a escola pública possa finalmente ser o que promete ser: um espaço de formação humana integral, de emancipação, de construção de uma sociedade livre da exploração, da alienação e do sofrimento que esta pesquisa se esforçou para tornar visível (Mészáros, 2005; Marx, 2004).

Considerações finais

Esta dissertação partiu de uma questão que atravessa o cotidiano de milhares de professores da rede pública paulista: como a plataformização da educação e a gestão empresarial reconfiguram o trabalho docente e produzem adoecimento?

O sofrimento não é um desvio individual, mas a manifestação de processos estruturais: a alienação do trabalho, a internalização da lógica do desempenho, a hegemonia que naturaliza as condições que adoecem. Reconstituiu a trajetória que vai da Reforma Universitária de 1968, sob a ditadura militar, passando pelas reformas neoliberais dos anos 1990, até a pandemia de COVID-19 e a consolidação da plataformização como regime de organização do trabalho docente.

O movimento, etnográfico, ancorou essa análise no chão de uma escola do interior paulista. Revelou como a pedagogia da presença se converteu em dispositivo de intensificação do trabalho, como a plataformização capturou a atividade docente e a subordinou à lógica dos dados, como os dispositivos de controle, Professor Presente, Apoio Presencial Pedagógico, avaliação 360 graus, bônus individual, operam articuladamente produzindo vigilância, competição e medo. Deu a ver, nas cenas do cotidiano, o que escapa aos indicadores: a professora que come um pedaço de pão em pé no refeitório enquanto vigia os alunos, o professor de Geografia que abandonou os projetos que amava e hoje passa slides mecanicamente, a professora que ousou perguntar se aquilo era uma ameaça e foi silenciada, os corpos que desistiram de reclamar.

A *dataficação* da atividade pedagógica institui um regime de verdade no qual o mensurável substitui o significativo. Que a vigilância contínua e automatizada é progressivamente internalizada, convertendo o professor em agente de sua própria exploração. Que a plataformização opera como estratégia de privatização por dentro, transferindo recursos e soberania sobre a escola pública para corporações privadas. Que a contradição entre a

educação como direito social e a educação como mercadoria está na raiz do adoecimento. E que a hegemonia, ao naturalizar essas condições e individualizar a responsabilidade, bloqueia a emergência de uma crítica coletiva.

O adoecimento docente não constitui um fenômeno individual ou episódico, mas um processo estrutural. Não são alguns professores que adoecem porque são frágeis; é o sistema que adoece porque está estruturado sobre contradições que se manifestam no corpo e na subjetividade dos trabalhadores.

A plataformização da educação não se reduz à introdução de tecnologias digitais nas escolas. Ela constitui um novo regime de organização do trabalho, que articula a conversão da atividade pedagógica em dados, a instauração de formas difusas de vigilância e controle, a privatização por dentro da escola pública e a redefinição dos critérios de reconhecimento do trabalho docente, com a invisibilização de tudo o que não pode ser quantificado.

A individualização da responsabilidade opera como dispositivo central de produção de sofrimento. As contradições estruturais do sistema são sistematicamente traduzidas como falhas pessoais. O professor internaliza a culpa pelo que não depende dele. E essa internalização, ao fragmentar o coletivo e isolar os sujeitos, bloqueia a construção de respostas organizadas.

A hegemonia nunca é total. Há brechas. Os corredores, as conversas informais, a solidariedade tecida em gestos mínimos, a recusa dos estudantes ao esvaziamento do sentido da aprendizagem, a teimosia dos professores em preservar espaços de autonomia são indícios de que os sujeitos não foram completamente capturados. Essas resistências fragmentadas não revertem as condições estruturais do adoecimento, mas mantêm viva a possibilidade de uma crítica e de uma transformação.

O adoecimento docente não é uma fatalidade. Ele é a consequência previsível de um modelo que subordina a educação à lógica do capital. Mas as contradições desse modelo também produzem as condições para sua superação. A solidariedade que se tece nos corredores, a recusa dos estudantes, a teimosia dos professores em encontrar sentido no que fazem, a percepção difusa de que "não é sobre o trabalho" são indícios de que outro horizonte é possível.

A educação para além do capital não é um modelo pronto a ser implementado. É uma direção. É a aposta em que a escola pública pode ser outra coisa que não uma linha de montagem de dados, que o trabalho docente pode ser outra coisa que não uma sequência de tarefas monitoradas, que a relação pedagógica pode ser outra coisa que não uma interface digital. É a

convicção de que o sofrimento que esta pesquisa documentou não é o destino inevitável da docência, mas a expressão de uma forma histórica que pode ser transformada.

E transformá-la depende, em última instância, da capacidade de organização coletiva dos que fazem a escola pública todos os dias. Esta dissertação procurou contribuir para essa tarefa, dando a ver, documentando, nomeando. O que pode ser nomeado pode ser criticado. O que pode ser criticado pode ser transformado.

Um dos últimos registros de campo, feito na ATPCG de 8 de junho de 2026, talvez seja o mais revelador de toda a pesquisa, não por aquilo que denuncia, mas por aquilo que resiste. A Diretora, encostada na porta, pediu otimismo com uma voz que não cobrava, mas acolhia. Não era uma gestora impondo metas. Era uma colega dizendo: se a gente não segurar junto, a gente afunda. Todos entenderam o desespero dela porque era o mesmo desespero de cada um. Ninguém acreditava na meta. Mas todos acreditaram naquele olhar trocado. A cena ensina algo que os gráficos do BI não capturam: que a resistência fragmentada, quando encontra um mínimo de acolhimento institucional, pode se transformar em outra coisa não exatamente em organização política, mas em um solo comum onde a organização se torna possível. O adoecimento não foi evitado naquela reunião. Mas, por alguns segundos, foi suspenso. E isso, em um contexto em que 97,6% dos professores associam o sofrimento às condições de trabalho, já não é pouco.

O ensino de Sociologia na educação básica ocupa um lugar estratégico neste estudo, pois é precisamente a disciplina que oferece aos estudantes e aos próprios professores as ferramentas conceituais para desnaturalizar as relações sociais que a plataformização e a gestão empresarial tentam apresentar como inevitáveis. Ao ensinar categorias como alienação, ideologia, hegemonia e reprodução social, o professor de Sociologia não apenas transmite conteúdo, mas forma sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e de agir sobre ela, o que se contrapõe diretamente à lógica do empreendedorismo e da adaptabilidade passiva que o modelo gerencial busca inculcar. A disciplina não é um adorno curricular, mas uma práxis emancipatória que devolve à escola sua função de formação para a cidadania crítica.

No âmbito do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional, essa potência formativa se potencializa, pois o programa articula produção acadêmica e transformação da prática docente, permitindo que a pesquisa sobre o adoecimento e a plataformização da educação retorne à sala de aula como instrumento de intervenção. Ao valorizar as experiências adquiridas com a docência e apontar perspectivas de mudança, oferece o horizonte

metodológico e político para que o ensino de Sociologia se converta em ferramenta de resistência coletiva, não apenas para que os estudantes compreendam as estruturas que os oprimem, mas para que os próprios professores nomeiem seu sofrimento e encontrem, na crítica sociológica, o solo comum para a organização e a transformação.

Não se trata, portanto, de anunciar uma saída que esta pesquisa não poderia, por si só, construir. A tensão entre a maquinaria da alienação e a potência da resistência fragmentada não encontra resolução no plano teórico, mas na própria materialidade da luta de classes no interior da escola pública. Se o sistema é estruturalmente determinante, ele não é, contudo, estruturalmente fechado: a história do magistério paulista ensina que greves, ocupações e paralisações emergiram justamente nos momentos em que a sobrecarga se tornou insustentável e a nomeação coletiva do sofrimento rompeu o silêncio dos corredores. Esta dissertação não oferece um programa, mas um gesto mais modesto e igualmente necessário: o de tornar visível o que o sistema insiste em tornar invisível. A escrita etnográfica é, ela mesma, um ato político de nomeação. E nomear o sofrimento como estrutural, e não individual, é já recusar a culpa que a hegemonia tenta nos impor.

Que os professores desta escola, e de tantas outras, continuem a se encontrar nos corredores, a trocar olhares cúmplices, a fechar a porta da sala de aula para fazer diferente , isso não é a revolução, mas é a condição de possibilidade para que, um dia, a revolução na educação deixe de ser apenas um horizonte e se torne uma construção coletiva em curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; CONHECIMENTO SOCIAL. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): resultados 2024**. São Paulo, 2025.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALESP – ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Projeto de Decreto Legislativo nº 40/2024**. São Paulo, nov. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **O trabalho intermitente e a precarização do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 12-28, 2004.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A precarização do trabalho na era da globalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 56-82, 2015.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A plataformização do trabalho e a nova morfologia da classe trabalhadora. **Revista da ABET**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 45-68, 2019.

APEOESP – SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Nota sobre a Resolução SEDUC 77/2024**. São Paulo, 2024.

APEOESP – SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Pesquisa sobre adoecimento do funcionalismo da Educação e da Saúde**. São Paulo, maio 2026. Resultados divulgados em parceria com DIEESE, SindSaúde-SP, Afuse e Fundacentro.

BALL, Stephen J. New class inequalities in education. **International Journal of Sociology and Social Policy**, v. 30, n. 3/4, p. 155-166, 2010.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J.; THRUPP, Martin; FORSEY, Martin. Hidden markets: the new education privatization. **British Journal of Sociology of Education**, v. 31, n. 2, p. 229-241, 2010.

BAND. Estudantes usam robôs para responder tarefas escolares em SP. **Band**, São Paulo, set. 2025. Disponível em: https://www.band.uol.com.br. Acesso em: 20 maio 2026.

BORDIGNON, Liliane. Entrevista à Fundação Perseu Abramo. In: FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Coaches mirins: a nova face da deseducação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2025.

BOURDIEU, Pierre. A objetivação participante. In: BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 2003. p. 282-301.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016. p. 44-46.

BRASIL. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Circular CONEP nº 12, de 12 de dezembro de 2023**. Esclarece e consolida as hipóteses de dispensa de análise ética previstas na Resolução CNS nº 510/2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselhonacionaldesaude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/arquivos/2023_circular_conep_n_12.pdf. Acesso em: 26 maio 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área 2023**: Sociologia. Brasília: CAPES, 2023.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. Palestra no 1º Seminário Internacional de Pesquisa do CCDEB. In: ZIEGLER, Maria Fernanda. Pesquisadores buscam soluções para evitar colapso na saúde mental de professores do ensino básico. **Agência FAPESP**, São Paulo, 22 maio 2026. Disponível em: https://agencia.fapesp.br. Acesso em: 23 maio 2026.

CÁSSIO, Fernando. A resistência orgânica ao tecnossolucionismo na educação paulista. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 10 set. 2025. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 15 set. 2025.

CISI, A. H. C. O Programa Ensino Integral na rede estadual paulista: implicações para o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, v. 28, n. 3, p. 191-206, 2019.

CLEMENTE, Regis. **Os impactos da reformulação do novo ensino médio na educação**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022.

CONJUR – CONSULTOR JURÍDICO. Governo de SP edita decreto para conceder gestão de escolas à iniciativa privada sem aval da ALESP. **ConJur**, São Paulo, 20 ago. 2024. Disponível em: https://www.conjur.com.br. Acesso em: 22 ago. 2024.

CORREIO BRAZILIENSE. Justiça condena youtuber Wilker Leão por difamação contra professor da UnB. **Correio Braziliense**, Brasília, 22 ago. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

DE ANDRADE, Vinícius. A cruzada antiescola dos influenciadores mirins. **Deutsche Welle (DW)**, São Paulo, 21 ago. 2025. Coluna Vozes da Educação. Disponível em: https://www.dw.com. Acesso em: 22 ago. 2025.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Trabalhadores com ensino superior no mercado de trabalho brasileiro. **Estudos e Pesquisas**, São Paulo, n. 120, 2023.

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO NORTE 2. **Edital de Credenciamento Emergencial para Atuação em 2025 – PEI**. São Paulo, 2025.

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO PINDAMONHANGABA. **Edital de Convocação para Sessão de Alocação de Docentes Credenciados para atuação em unidades escolares que ofertam o Programa Ensino Integral em 2025**. Pindamonhangaba, jan. 2025.

DUTRA, Júlio; CECÍLIO, Sálua. Plataformização e trabalho docente: uma revisão de escopo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 1-19, 2026.

FEDER, Renato. **Educação para o futuro: gestão educacional focada em resultados**. São Paulo: Editora Gente, 2023.

FOLHA DE S.PAULO. Alunos da rede estadual de SP usam robôs para fazer tarefas escolares. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 15 set. 2025. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 16 set. 2025.

FOLHA DE S.PAULO. Governo Tarcísio quer conceder até 500 escolas à iniciativa privada até 2026. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 10 abr. 2024. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 12 abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA, F. C. R.; RINALDI, R. P. O Programa Ensino Integral e a reconfiguração do trabalho docente em São Paulo. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 64, 2022.

FREITAS ÁSTUA, J.; BEDENDO, I. P.; BASSANEZI, R. B.; LOPES, S. A. Ocorrência e distribuição de Candidatus Liberibacter spp. em citros no Estado de São Paulo. **Summa Phytopathologica**, Botucatu, v. 34, n. 2, p. 169-171, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das reformas do ensino médio no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2017.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Coaches mirins: a nova face da deseducação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, out. 2025.

G1. Professora tem vidro colocado no copo de água em escola estadual de Piracicaba; aluna de 12 anos confessou. **G1**, Piracicaba, 31 jan. 2025.

G1. UnB expulsa Wilker Leão, youtuber que gravava e ridicularizava professores. **G1**, Brasília, 25 set. 2025.

G1. Violência contra professores tem aumento de casos em Cascavel; 44 notificações em uma semana. **G1**, Cascavel, 20 fev. 2025.

G1. Professora de educação física é agredida por alunas em colégio de Santos. **G1**, Santos, 12 fev. 2026.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 6 v.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2024: educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

JORNAL DO BRASIL. MP investiga conflito de interesses de secretário da Educação de SP. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 20 ago. 2023. Disponível em: https://www.jb.com.br. Acesso em: 22 ago. 2023.

LARA, Simone; et al. Do ProfSMoc ao ProfSMinas, passando pela pandemia da covid-19: vida, trabalho e saúde de professores da educação básica de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 50, 2023.

MACHADO, Ana Karoline; et al. "Novas formas de trabalhar, novos modos de adoecer": plataformização, intensificação do trabalho docente e adoecimento psíquico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 56, p. 1-25, 2026.

MACIEL, Lidiane. **O sentido de melhorar de vida: arranjos familiares na dinâmica das migrações rurais-urbanas em São Carlos-SP**. 2012. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MARKETSCREENER. **Dados acionários da Multilaser**. 2023. Disponível em: https://www.marketscreener.com. Acesso em: 10 maio 2024.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**. Tradução de Mário Duayer. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATOS, Rayanne Sousa de. **A precarização e as condições de trabalho e saúde dos docentes**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

METRÓPOLES. Youtuber Wilker Leão é condenado a 2 anos e 3 meses por difamação contra professor da UnB. **Metrópoles**, Brasília, 22 ago. 2025.

METRÓPOLES. TJDFT mantém condenação de Wilker Leão, mas reduz pena para 1 ano e 11 meses. **Metrópoles**, Brasília, 15 abr. 2026.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILANI, Lorenzo. **Carta aos professores da Itália**. Barbiana, 1967. Disponível em: https://www.lettera43.it. Acesso em: 15 maio 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOREIRA, C. M. Programa Ensino Integral: a gestão empresarial na educação pública paulista. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 2, p. 112-129, 2021.

NASCIMENTO, A. D. O. Programa Ensino Integral: gênese e fundamentos de uma política educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, 2019.

NEIVA, Vinicius. Declarações em audiência pública sobre o Programa Novas Escolas. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 jun. 2024. Registro institucional.

NSC TOTAL. Projeto de lei em SC autoriza alunos a filmarem professores em sala de aula. **NSC Total**, Florianópolis, 25 abr. 2025.

OLIVEIRA, C. M. de; AUAD, A. M.; PEREIRA, C. L. T.; CARVALHO, C. A. de; BORGES, A. R.; RIBEIRO, M. S. Ocorrência de Diaphorina citri (Hemiptera: Psyllidae) em pomares de laranja no sul de Minas Gerais. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 42, n. 6, p. 961-964, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-248, maio/ago. 2013.

PIAUÍ. O secretário e os livros didáticos. **Revista Piauí**, São Paulo, jul. 2023. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br. Acesso em: 10 ago. 2023.

PINHEIRO MACHADO, Rosana. O fenômeno dos coaches mirins e a deseducação. In: FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Coaches mirins: a nova face da deseducação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, out. 2025.

PODER360. Youtuber Wilker Leão acumula 940 mil inscritos atacando professores da UnB. **Poder360**, Brasília, 10 mar. 2025.

PORTAL EDUCAÇÃO UFPR. O Futuro da Sala: a plataformização da Educação do Paraná e de São Paulo em debate. **YouTube**, 4 dez. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aegp-s3_0Cs. Acesso em: 22 maio 2026.

RAMALHO, J. A. A. **Programa Ensino Integral: um estudo de caso sobre as contradições do trabalho docente**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

REPU – REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GEPUD – GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista**. São Paulo, 2025. Nota Técnica.

REVISTA FÓRUM. Alunos de SP criam esquema para burlar tarefas de plataformas digitais. **Revista Fórum**, São Paulo, 20 set. 2025. Disponível em: https://revistaforum.com.br. Acesso em: 22 set. 2025.

RIBAS, Nathalie Yelena Plucinski Cardoso; et al. Adoecimento de professores do ensino básico e fatores associados: uma revisão de literatura. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 18, n. 3, 2025.

SÃO PAULO. **Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 16 jul. 2013.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

SÃO PAULO. **Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968**. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 29 out. 1968.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 28 dez. 1985.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de Dedicação Plena e Integral – RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 5 jan. 2012.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021**. Institui a bonificação por resultados. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 22 out. 2021.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral – PEI. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 31 mar. 2022.

SÃO PAULO. **Programa Novas Escolas: diretrizes e modelo de Parceria Público-Privada**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 71, de 2013**. Dispõe sobre a educação especial nas escolas da rede estadual. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2013.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 4, de 13 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre o Regime de Dedicação Plena e Integral – RDPI. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 14 jan. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 61, de 14 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a jornada de trabalho dos integrantes do Quadro do Magistério. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 15 ago. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 48, de 10 de julho de 2024**. Estabelece normas relativas ao cálculo e pagamento da bonificação por resultados. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 11 jul. 2024.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 46, de 26 de junho de 2024**. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de aulas e recondução dos docentes. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 27 jun. 2024.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 77, de 2024**. Dispõe sobre o processo de alocação de docentes no Programa Ensino Integral. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2024a.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 93, de 2024**. Dispõe sobre o desligamento de docentes do Programa Ensino Integral. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2024b.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 109, de 2021**. Dispõe sobre o uso de plataformas digitais na rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 32, de 2025**. Dispõe sobre a obrigatoriedade dos registros digitais. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2025.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 97, de 26 de junho de 2025**. Dispõe sobre o desligamento de professores temporários por inassiduidade. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 27 jun. 2025. Suspensa por decisão judicial em 4 de julho de 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 70, de 1º de julho de 2026**. Institui o sistema Servidor Presente no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 1º jul. 2026.

APEOESP – SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Nota sobre a Resolução SEDUC 77/2024. São Paulo, 2024.

CONJUR – CONSULTOR JURÍDICO. Justiça suspende resolução que permitia transferência arbitrária de professores do PEI em SP. ConJur, São Paulo, 22 out. 2024.

SÃO PAULO**. Resolução SEDUC nº 77, de 2024.** Dispõe sobre o processo de alocação de docentes no Programa Ensino Integral. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2024.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 93, de 2024**. Dispõe sobre o desligamento de docentes do Programa Ensino Integral. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2024b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SBT INTERIOR. Aluna de 12 anos confessa ter colocado vidro no copo de professora em Piracicaba. **SBT Interior**, Piracicaba, 3 fev. 2025.

SCHLEICHER, Andreas. Where the runway begins: How São Paulo is building a new operating system for learning. **OECD Education and Skills Today**, 14 abr. 2026. Disponível em: https://oecdeducationtoday.com. Acesso em: 20 abr. 2026.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Dados sobre violência contra professores no primeiro semestre de 2024**. São Paulo, set. 2024.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – URE Itapetininga. **Edital nº 78/2026 – Credenciamento Emergencial para atuação no Programa Ensino Integral (PEI)**. Itapetininga, jun. 2026.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – URE Taquaritinga. **Classificação Final – Programa Ensino Integral – Edital de Credenciamento Emergencial para Atuação em 2025**. Taquaritinga, maio 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – URE Taquaritinga. **Entrevistas – Edital nº 03-2026 – Credenciamento Emergencial do Programa Ensino Integral para atuação em 2026**. Taquaritinga, jun. 2026.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – URE Votorantim. **10ª Alocação Programa Ensino Integral – Edital nº 10**. Votorantim, abr. 2026.

SILVA, Afranio de Oliveira; MENEZES, Paula Cristina S.; ESTEVES, Thiago J.; SANTOS, Teresa Cristina S. Plataformas digitais e a precarização do trabalho docente: a nova fronteira do neoliberalismo na educação pública. **Entropia**, v. 9, n. 18, p. 126-148, 2025.

SOUZA, Adriana Guimarães de; MENEGUIM, Ana Maria; TRALDI, Keila Alexandra Baraldi; CAMPANHOL, José Airton; SILVA JÚNIOR, Geraldo José da. Infecção natural de Diaphorina citri Kuwayama (Hemiptera: Psyllidae) por Candidatus Liberibacter spp. em pomares de laranja no centro-oeste do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Fruticultura**, Jaboticabal, v. 33, n. 4, p. 1181-1188, 2011.

SOUZA, Tatiane Zacarias de. **Educação básica: a intensificação do trabalho docente no período pandêmico**. 2025. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2025.

SRNICEK, Nick. **Capitalismo de plataforma**. Cambridge: Polity Press, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TJDFT. **Sentença do processo 0737526-18.2024.8.07.0001**, 1ª Vara Criminal de Brasília. Brasília, ago. 2025.

TJDFT. **Acórdão do processo 0737526-18.2024.8.07.0001**, 1ª Turma Criminal. Brasília, abr. 2026.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society: public values in a connective world**. New York: Oxford University Press, 2018.

VARGAS, E. R.; FROEHLICH, C. A educação para o empreendedorismo no novo ensino médio: uma análise dos documentos orientadores curriculares estaduais. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 18, 2024.

VELOSO, Bruno; PEREIRA, K.; BRIDI, Maria Aparecida; FERNEDA, Edilson. Plataformização da educação: privatização, padronização e alienação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 18, p. 182-201, 2026.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Tradução de Therezinha Langlada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZARIAS, Alexandre; MONTEIRO, Allan; BARRETO, Túlio Velho. Mestrado profissional em ciências sociais para o ensino médio: a experiência nos horizontes da formação continuada para professores. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 2, n. 3, p. 129-152, 2014.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.