UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARIN SANTANA DOS SANTOS

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

MARÍLIA
2026

KARIN SANTANA DOS SANTOS

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais. Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri.

MARÍLIA
2026

S237p

Santos, Karin Santana dos
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO / Karin Santana dos Santos. -- Marília, 2026
297 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Neusa Maria Dal Ri

1. Neoliberalismo. 2. Plataformização do Ensino. 3. Precarização. 4. Trabalho Docente. I. Título.

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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Karin Santana dos Santos

Precarização do trabalho docente e plataformização do ensino em tempos de neoliberalismo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília – para a obtenção do título de doutora em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Banca Examinadora:

_____

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri
UNESP, Câmpus de Marília

_____

Avaliadora externa
Dra. Maria Eliza Nogueira Oliveira – UNESP, Rio Claro

_____

Avaliador externo
Dr. Marcos Vinícius Francisco – Universidade Estadual de Maringá

_____

Avaliador interno
Dr. Marcelo Augusto Totti – UNESP, Câmpus de Marília

_____

Avaliadora interna
Dra. Tânia Barbosa Martins – UNESP, Câmpus de Marília

Marília
2026

Dedico esta pesquisa ao meu amado avô Rosalvo Agostinho de Santana (in memoriam). Desde que iniciei na docência, ele sempre dizia: Essa negona vai ser doutora!

Dedico ainda a todos os docentes que lutam e acreditam na educação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus. Não foi nada fácil chegar até aqui!

Agradeço à minha mãe por me acompanhar nos desafios do doutorado, por acompanhar essas páginas escritas, muitas vezes, durante as madrugadas, em um leito de hospital. Obrigada pelo companheirismo e por suas orações!

Deixo meus agradecimentos sinceros à minha orientadora, professora Neusa Maria Dal Ri. Para mim, mais do que uma profissional, a senhora sempre foi um exemplo de força e de determinação, uma potência na luta em defesa das minorias. Uma professora exímia, um exemplo a ser seguido, fonte de inspiração! No doutorado, tive o prazer de conhecer seu lado humano, acolhedor. Se não fosse pela senhora, por seu pulso firme, não finalizaria esta pesquisa. Professora, se não lhe disse, que fique registrado: seu empenho com seus orientandos, seus conselhos, direcionamento e puxões de orelha — mais do que necessários, no meu caso — fizeram toda a diferença! A senhora foi a força que eu precisava para encerrar esse ciclo. Reforço meus agradecimentos e expresso minha admiração por você, enquanto mulher e profissional. Se algum dia eu for ao menos um pouquinho como a senhora, estarei satisfeita.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa, uma vez que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)- Código de financiamento 001.

Agradeço ao querido professor José Leite Netto e à minha querida amiga Valéria Leite, carinhosamente chamada de “Vidinhas”, que acompanharam a produção desta tese durante o curso de Direito e a preparação para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Sou grata pelos inúmeros livros, materiais e arquivos em PDF, bem como pela escuta sempre atenta. Querido professor Leite, agradeço pelas contribuições sociológicas e pelos materiais relativos às doutrinas e legislações que me foram disponibilizados. Obrigada por serem tão presentes na vida de seus alunos. Saibam que vocês são pessoas muito especiais para mim e, por isso, seguem em meu coração e em minhas orações.

Ao querido professor Marcelo Augusto Totti, um grande mestre, que na minha primeira graduação fez com que eu me encantasse com o mundo da pesquisa. Obrigada pelos direcionamentos e por estar nas minhas bancas de Mestrado e Doutorado.

Meus sinceros agradecimentos à direção e à coordenação da EE João Vieira de Mello, escola que abriu as portas para realizarmos as entrevistas, disponibilizando materiais, nos apresentando a interface dos sistemas plataformizados do estado paulista.

Às queridas professoras, amigas Marcia Souza, minha professora e diretora da escola em que fizemos a pesquisa e as entrevistas, e a coordenadora Paula Munhoz. Sem palavras, gratidão por me ouvirem e por deixarem evidenciados seus pontos de vista e apresentarem a realidade dos sistemas de ensino.

À querida Marcia Souza, expresso minha gratidão, por inúmeras vezes você segurou minha mão enquanto sua aluna. Hoje, mais uma vez, você segurou minha mão, a aluna se tornou uma pesquisadora, uma doutora, e você contribuiu para isso.

Agradeço à minha companheira de luta, professora, esquerdista, petista e lulista, Zicleide Lima, que também colaborou com esta pesquisa.

EPÍGRAFE

Hoje, um menino de 7 anos me disse que eu não servia para nada. Assim começou meu último dia como professora primária em uma escola pública.

Sem ironia. Sem raiva. Apenas uma voz indiferente, como se estivesse comentando sobre o tempo.

— Você não sabe fazer TikToks. Minha mãe diz que pessoas velhas como você já deveriam se aposentar.

Eu sorri. Aprendi a não levar para o lado pessoal.

Mas mesmo assim... algo dentro de mim quebrou um pouco mais.

Meu nome é professora Helena.

Ensinei o 1º ano em uma cidadezinha nos arredores de Belo Horizonte por 36 anos.

Hoje, arrumei minha sala pela última vez.

Quando comecei, no fim dos anos 80, ensinar era um chamado. Um laço sagrado.

As pessoas confiavam em nós. Até nos admiravam.

Não ganhávamos muito, mas havia respeito. E isso valia mais do que qualquer salário.

Os pais levavam bolo de fubá nas reuniões.

As crianças faziam cartões de aniversário cheios de erros de português e corações tortos.

E quando alguém lia sua primeira frase em voz alta...

Era uma alegria que nenhum dinheiro podia pagar.

Mas alguma coisa mudou.

Devagar. Silenciosamente. Ano após ano.

Até que um dia, olhei para minha sala e não reconheci mais o trabalho que tanto amei.

Não é só por causa de tablets e lousas digitais – embora também seja.

É o cansaço. A falta de respeito. A solidão. Antes, eu passava as tardes recortando maçãs de papel para enfeitar as paredes. Agora, passo preenchendo relatórios em um aplicativo de comportamento, caso algum pai resolva me processar.

Já gritaram comigo na frente de toda a turma.

Não alunos — pais. Um deles me disse:

— A senhora não sabe lidar com criança. Vi um vídeo no celular do meu filho.

Ele tinha me filmado enquanto eu tentava acalmar outro aluno em crise.

Ninguém perguntou como eu estava. Ninguém quis saber que eu estava funcionando à base de chiclete, café e pura força de vontade. As crianças também mudaram. E a culpa não é delas.

Vivem num mundo acelerado, barulhento, desconectado. Chegam à escola sem dormir, viciadas em telas e emocionalmente despreparadas. Alguns vêm com raiva. Outros, com medo.

Muitos não sabem segurar um lápis, esperar a vez ou dizer “por favor”.

E esperam que a gente dê conta de tudo.

Seis horas por dia. Sem assistentes. Com 28 alunos. E um orçamento que não dá nem para bolo de aniversário. Lembro de quando minha sala era um abrigo. Tínhamos um cantinho da leitura com almofadas coloridas. Cantávamos toda manhã.

Aprendíamos a ser gentis antes de aprender a somar.

E agora?

Agora me pedem para focar em "metas de aprendizagem", "métricas", "resultados mensuráveis".

Meu valor se mede pela forma como uma criança de 6 anos preenche bolinhas em uma prova padronizada de março. Uma vez, um supervisor me disse:

— Você é muito "afetiva". Nosso município quer resultados. Como se conectar com crianças fosse um defeito. Mas eu continuei. Porque sempre existiram momentos. Pequenos. Sagrados.

Uma criança que cochichou para mim: — Você parece minha vó. Queria morar com você.

Outra que deixou um bilhete na minha mesa: — Aqui me sinto seguro.

Ou aquele menino tímido que finalmente me olhou nos olhos e disse: — Li sozinho.

Agarrei esses momentos como se fossem boias salva-vidas.

Porque eles me lembravam que, mesmo quando o mundo gritava o contrário, eu ainda estava fazendo algo que importava. Mas este último ano... me quebrou.

A violência aumentou. Um aluno jogou uma cadeira pela sala. Outro me ameaçou: — Vou levar uma coisa de casa amanhã. E tudo porque pedi para ele se sentar.

O telefone da escola virou linha direta de emergência.

A coordenadora pediu demissão em outubro. Em novembro, não havia mais professores substitutos. A exaustão virou uma névoa densa e constante.

E eu? Comecei a me sentir invisível. Substituível.

Como uma máquina velha em um mundo digital que já não acredita no toque humano.

Arrumei minha sala hoje. Arranquei desenhos desbotados das paredes – alguns de décadas atrás.

Encontrei uma caixa de cartinhas de uma turma de 1995.

Uma delas dizia: — Obrigado por gostar de mim mesmo quando fui bagunceiro. Chorei ao ler.

Porque, naquela época, ser professora significava alguma coisa.

Hoje, parece uma profissão pela qual a gente precisa pedir desculpa.

Não houve festa. Nem discurso. Só um aperto de mão do novo diretor, que me chamou de "senhora" e checou o celular no meio da despedida.

Esqueci minha caixa de adesivos. Minha cadeira de balanço. Minha paciência.

Mas levei comigo a lembrança de cada criança que um dia me olhou com encanto, com confiança ou com alívio.

Isso é meu. Ninguém pode me tirar.

Não sei o que vem agora. Talvez eu seja voluntária na biblioteca da cidade. Talvez eu aprenda a fazer pão caseiro. Ou talvez eu simplesmente passe algum tempo sentada na varanda, tomando um chá quente e recordando uma época mais gentil.

Sinto falta de quando ser professora era ser aliada, não alvo.
Quando escola e família caminhavam juntas. Quando educar era cultivar, não apenas medir desempenho.
Se você já foi professor ou professora, você entende.
A gente não fez isso pelas férias. Fizemos pelo menino que aprendeu a amarrar os cadarços. Pela menina que finalmente sorriu depois de semanas em silêncio. Pelos que precisavam de nós de um jeito que nenhuma prova consegue mensurar. Fizemos por amor. Por esperança. Por acreditar que ainda dava para mudar o mundo.
Então, se um dia você encontrar uma professora – de ontem ou de hoje – agradeça.
Não com uma xícara. Nem com uma maçã.
Com sua voz. Seus olhos. Seu respeito. Porque num mundo que corre depressa demais, elas ficaram. Num sistema que desmoronou, elas resistiram. E numa sociedade que as esqueceu, elas se lembraram de cada criança.

Que as professoras do passado saibam que não estão esquecidas.
Que as de hoje saibam que não estão sozinhas.

Autoria não identificada. Texto atribuído a “Professora Helena” (circulação em redes sociais).

RESUMO

Com as transformações ocorridas no mundo do trabalho e a implantação de políticas neoliberais, consolidadas no cenário brasileiro principalmente durante os governos do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), observa-se a intensificação da precarização do trabalho. Esse processo também se aprofundou nos sistemas de ensino por meio da extensão das jornadas, das cobranças por resultados e desempenho, da flexibilização das relações de trabalho, da plataformização do ensino e dos baixos salários. Tais condições contribuíram para o agravamento da crise da profissão docente. Nesse contexto, o objetivo principal deste estudo foi analisar a relação entre as reformas neoliberais e a precarização do trabalho docente. Partiu-se da hipótese de que a precarização do trabalho docente acompanha um movimento mais amplo de precarização do trabalho e de que, na conjuntura atual, a plataformização do ensino aprofunda esse processo por meio da intensificação dos mecanismos de controle, vigilância e desregulamentação, bem como da corrosão dos direitos trabalhistas. A investigação compreendeu procedimentos bibliográficos, documentais e empíricos, fundamentados no materialismo histórico-dialético. A pesquisa empírica foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas em uma escola estadual localizada no município de Queiroz, pertencente à Diretoria de Ensino de Tupã, no estado de São Paulo. Participaram da pesquisa uma professora, uma vice-diretora e uma diretora da unidade escolar. Os resultados demonstraram que a precarização do trabalho docente não constitui apenas um fenômeno conjuntural ou passageiro, mas integra as transformações estruturais ocorridas no mundo do trabalho. No contexto do capitalismo de plataformas, esse processo é intensificado pela consolidação de novos mecanismos de controle e vigilância algorítmica, que impactam negativamente as condições de trabalho, a autonomia e a saúde dos docentes.
Palavras-chave: neoliberalismo; plataformização do ensino; precarização; reformas educacionais; trabalho docente.

ABSTRACT

The transformations that have taken place in the world of work, together with the implementation of neoliberal policies—consolidated in Brazil mainly during the administrations of the Brazilian Social Democracy Party (PSDB)—have intensified the precarization of work. This process has also deepened within education systems through the extension of working hours, increasing demands for results and performance, the flexibilization of employment relations, the platformization of education, and low wages. These conditions have contributed to the worsening crisis of the teaching profession. In this context, the main objective of this study was to analyze the relationship between neoliberal reforms and the precarization of teaching work. The study was based on the hypothesis that the precarization of teaching work is part of a broader process of labor precarization and that, in the current context, the platformization of education deepens this process by intensifying mechanisms of control, surveillance, and deregulation, as well as by eroding labor rights. The investigation involved bibliographic, documentary, and empirical procedures grounded in historical-dialectical materialism. The empirical research was conducted through semi-structured interviews at a state-run school located in the municipality of Queiroz, under the jurisdiction of the Tupã Regional Directorate of Education, in the state of São Paulo, Brazil. The participants were a teacher, a vice-principal, and the school principal. The results demonstrated that the precarization of teaching work is not merely a temporary or conjunctural phenomenon, but rather an integral part of the structural transformations that have taken place in the world of work. In the context of platform capitalism, this process is intensified by the consolidation of new mechanisms of control and algorithmic surveillance, which negatively affect teachers' working conditions, autonomy, and health.
Keywords: neoliberalism; platformization of education; precarization; educational reforms; teaching work.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Ciclo da gestão da aprendizagem
Imagem 2 – Cinco princípios-chave para investimentos dos sistemas educacionais em EdTechs
Imagem 3 – Plataformas presentes no ensino paulista
Imagem 4 – Mapa estratégico 2023–2026
Imagem 5 – Interface da plataforma Super BI
Imagem 6 – Visão do painel Super BI: seis indicadores utilizados na avaliação das escolas
Imagem 7 – Comunicação extraoficial de alteração de métricas via WhatsApp
Imagem 8 – Visão da plataforma Sala do Futuro em 2025
Imagem 9 – Mecanismo de controle da plataforma Sala de Aula do Futuro
Imagem 10 – Frequência dos estudantes e detalhamento do conteúdo de cada aula
Imagem 11 – Cursos presentes nas trilhas de regência
Imagem 12 – Capacitação voltada aos gestores
Imagem 13 – Vídeos e cursos voltados à formação docente
Imagem 14 – Modelos de avaliações aplicadas nos cursos de formação docente
Imagem 15 – Formulário para o registro da avaliação de aulas na plataforma Apoio Presencial

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Índices de desemprego aberto de 1991 a 2002
Gráfico 2 – Evolução dos recursos do Fundef
Gráfico 3 – Distribuição dos docentes de todas as dependências administrativas, segundo o número de escolas em que atuam no Brasil, em 2023–2024 Gráfico 4 – Comparativo entre docentes efetivos e não efetivos no mês de abril, 2011–2015
Gráfico 5 – Uso de plataformas e evolução no Saresp 2024
Gráfico 6 – Média ponderada das escolas paulistas no Saresp
Gráfico 7 – Obrigatoriedade do uso das plataformas no ensino paulista
Gráfico 8 – Uso das plataformas e responsabilização

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Privatizações no primeiro governo FHC, segundo empresa e valor de venda

Tabela 2 – Desestatizações realizadas, segundo modalidade, 1990–2002

Tabela 3 – Resultados das privatizações, segundo setor, 1990–2002

Tabela 4 – Resultados das privatizações por setor, 1995–2002

Tabela 5 – Participação de investidores estrangeiros nas privatizações brasileiras, por país e modalidade, 1995–2002

Tabela 6 – Despesas realizadas com educação em 1993 e projeção orçamentária para 1995

Tabela 7 – Projeção dos gastos globais com educação, segundo área de aplicação, 1995

Tabela 8 – Evolução do valor nacional anual por aluno, segundo etapa e modalidade de ensino, 1997–2006

Tabela 9 – Comparação entre o valor anual por aluno calculado e o valor praticado

Tabela 10 – Distribuição da jornada de trabalho docente antes de 1995 e na gestão Mário Covas

Tabela 11 – Comparação da composição das jornadas de trabalho docente

Tabela 12 – Distribuição percentual dos professores, segundo o tipo de vínculo e o número de escolas em que atuam

Tabela 13 – Professores da rede estadual de São Paulo, segundo categoria funcional. 2015–2017

Tabela 14 – Salários dos professores da rede estadual de São Paulo, valores da hora-aula, piso calculado pelo Dieese e salário-mínimo, 1995–1999

Tabela 15 – Salário-mínimo, salário-mínimo necessário e piso salarial profissional nacional do magistério, 2010–2026

Tabela 16 – Investimentos em plataformas educacionais na rede estadual paulista, 2024

Tabela 17 – Distribuição percentual dos afastamentos previdenciários de professores por transtornos mentais, Brasil, 2024

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Normas relacionadas à flexibilização das relações de trabalho
Quadro 2 – Despesas consideradas e não consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino segundo a LDB
Quadro 3 – Plataformas digitais destinadas ao acompanhamento e ao controle do trabalho pedagógico
Quadro 4 – Plataformas digitais destinadas ao apoio à gestão da rede
Quadro 5 – Plataformas digitais destinadas ao conteúdo didático-pedagógico
Quadro 6 – Atos normativos relacionados à plataformização do ensino na rede estadual paulista

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANP – Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis

APD – Atividade Pedagógica Diversificada

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

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

ATPL – Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CIA – *Central Intelligence Agency*

CID – Classificação Internacional de Doenças

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CMSP – Centro de Mídias da Educação de São Paulo

CNE – Conselho Nacional de Educação

COPLAE – Coordenadoria de Plataformas Educacionais

CPP – Centro do Professorado Paulista

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DGD – Divisão de Gestão e de Dados

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FSE – Fundo Social de Emergência

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPLE – Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha

IACM – Índice Agregado de Cumprimento de Metas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MP – Ministério Público

NAFTA – *North American Free Trade Agreement* (Acordo de Livre Comércio da América do Norte)

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PAI – Programa de Ação Imediata

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PEB I – Professor de Educação Básica I

PEB II – Professor de Educação Básica II

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PEI – Programa Ensino Integral

PICE – Política Industrial e de Comércio Exterior

PL – Partido Liberal

PND – Programa Nacional de Desestatização

PNE – Plano Nacional de Educação

PNED – Política Nacional de Educação Digital

PROATI – Projeto de Apoio à Tecnologia da Informação

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

QM – Quadro do Magistério

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEV-SP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo

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

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SE – Secretaria da Educação

SEDUC-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

STF – Supremo Tribunal Federal

TST – Tribunal Superior do Trabalho

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URE – Unidade Regional de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO *18*

CAPÍTULO 1 – NEOLIBERALISMO, ESTADO E REFORMAS: FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE *26*

1.1 O neoliberalismo: conceituação, origem, diretrizes e consolidação **27**

1.2 A ofensiva neoliberal e o contexto brasileiro **43**

1.3 Breves apontamentos sobre a Reforma do Estado, a educação e o emprego **63**

1.4 Neoliberalismo e a demarcação de um novo e precário mundo do trabalho. **66**

CAPÍTULO 2 – NEOLIBERALISMO, REFORMAS EDUCACIONAIS E APONTAMENTOS SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE *72*

2.1 As reformas educacionais e a adequação ao receituário neoliberal **73**

2.2 As reformas educacionais no Brasil **84**

2.3 As reformas educacionais e apontamentos sobre a precarização do trabalho docente **111**

2.4 As reformas e a carreira docente: intensificação laboral, ampliação de jornadas e precarização do trabalho **116**

2.4.1. Flexibilização nas formas de contratação 127

2.4.2. Arrocho salarial e desvalorização. 132

2.5 Reformas Neoliberais e precarização do trabalho docente no Governo João Dória **141**

2.6 Reformas Neoliberais e precarização do trabalho docente no Governo Tarcísio de Freitas **155**

CAPÍTULO 3 – PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO PAULISTA *163*

3.1. Conceito e características da plataformização. **165**

3.1.1. Plataformas digitais, avaliações e o controle do trabalho docente 174

3.1.2. Marcos legais e institucionais da plataformização do ensino 177

3.1.3. Plataformas usadas na rede de ensino paulista e o trabalho docente 181

3.2 Plataformização, governança neoliberal e as parcerias público-privadas **197**

3.3 Governo Tarcísio e plataformização do ensino paulista **206**

CAPÍTULO 4 – PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO, NEOTAYLORISMO DIGITAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE *216*

4.1 Plataformização do ensino e precarização do trabalho docente: um neotaylorismo digital? **217**

4.2 Plataformização, trabalho docente, intensificação e controle: os novos mecanismos de precarização **219**

4.2.1 Experiências docentes 238
4.3 Plataformização: alienação e adoecimento docente 252
***CONCLUSÕES* 260**
***REFERÊNCIAS* 267**
***APÊNDICES* 289**
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTAS 290
APÊNDICE B- TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE CONSENTIMENTO 292

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu da necessidade de refletir, com maior profundidade, sobre as condições de trabalho às quais estão submetidos os docentes das redes públicas de ensino. A rede pública estadual de ensino de São Paulo constitui o recorte desta investigação. Ao longo de mais de vinte anos de atuação nas diferentes etapas da educação básica da rede pública de ensino, a autora vivenciou situações que suscitaram inquietações, em que nos deparamos com salas de aula sempre cheias e com docentes que precisam dobrar períodos para garantir condições dignas de subsistência**.** Além disso, vimos as escolas e a rotina docente serem permeadas por uma racionalidade gerencial. em que termos como eficiência, qualidade e competição tornaram-se quesitos naturalizados. Somando-se a isso, ampliaram-se as cobranças e pressões para alcançar os índices e as metas estabelecidos por meio das avaliações externas, constituindo um conjunto de condicionantes nefastos que levam os professores ao adoecimento físico e mental.

Diante desse cenário, justifica-se a necessidade de pesquisar as condições de trabalho dos docentes e os fatores que produzem e aprofundam a precarização, algo que vem se intensificando nas últimas quatro décadas e afeta diretamente a vida, a subjetividade e o trabalho docente.

A compreensão da precarização do trabalho docente exige a contextualização da crise do capital. Segundo Frigotto (1996, p. 62), essa crise não é “fortuita” nem “meramente conjuntural”, mas uma manifestação estrutural que permanece em curso. Isso, de acordo com Mészáros (2011, p. 11), “nos leva a constatar que o sistema de capital. por não ter limites para a sua expansão, acaba por converter-se numa processualidade incontrolável e profundamente destrutiva”. Foi a partir dessa incapacidade que se desdobraram eventos de recessão econômica, bem como crises que culminaram no esgotamento do modelo fordista de produção, com progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, forte concorrência intercapitalista e acirramento da crise inflacionária.

É em meio a esse cenário que emerge a racionalidade neoliberal como uma resposta da burguesia à crise. Nesse contexto, as políticas neoliberais emergiram como uma tentativa burguesa de superar a crise de acumulação.

Conforme Dardot e Laval (2016, p. 17):

> [...] o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade, como tal. tende a estruturar e

> organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. É a razão do capitalismo contemporâneo plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida.

Nessa nova racionalidade econômica, as diretrizes neoliberais foram vislumbradas como saída possível para a retomada do nível de acumulação do capital. Dentre as diretrizes, constam a reestruturação, a diminuição do papel do Estado e as reformas na malha administrativa e previdenciária, que seriam, na visão do neoliberalismo, imprescindíveis para a recuperação econômica. Além disso, a liberdade comercial. a internacionalização e a abertura ao capital estrangeiro eram medidas imperiosas, que vieram seguidas de um amplo processo de desnacionalização, privatização e reforma jurídico-normativa, com a finalidade de desregulamentar e flexibilizar direitos outrora conquistados.

As reformas e proposituras empregadas por meio da racionalidade neoliberal eram opostas às conquistas do movimento trabalhista, formalizadas pelo Estado de Bem-Estar Social. o que ocasionou um tensionamento que impactou diretamente as áreas sociais, dentre elas, a educação e a saúde.

No Brasil, a partir de 1990, ocorreu a ofensiva neoliberal. em que foram adotadas as diretrizes preconizadas pelo Consenso de Washington (1989). Como parte desse processo, realizou-se a reforma do Estado, operacionalizada, entre outros instrumentos, pelo Programa Nacional de Desestatização. O governo de Fernando Henrique Cardoso, vinculado ao PSDB, desempenhou papel decisivo na implementação das reformas e na adequação do Estado aos interesses do capital.

Por isso, nossa análise parte dos anos deste governo, uma vez que ele foi responsável pela implantação de políticas neoliberais. Para atender às exigências vinculadas aos empréstimos concedidos por organismos multilaterais, o governo adotou uma série de medidas e reformas: diminuiu e reestruturou o papel do Estado, realizou privatizações e abriu espaço ao capital estrangeiro.

As reformas foram norteadas pelas diretrizes definidas no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que previu reconfiguração das atribuições estatais, atribuindo ao Estado a responsabilidade de atuar nas atividades consideradas exclusivas. Foi ainda o referido Plano responsável pela introdução de um modelo gerencial. com a proposição de metas de produção, fomento à competição e descentralização. Ademais, o Plano impulsionou a reforma da administração pública, reduziu o efetivo profissional. diminuiu o número de concursos e, principalmente, flexibilizou e desregulamentou normas contratuais.

Com a conclusão das reformas administrativa e previdenciária, o governo passou a priorizar medidas relacionadas ao ajuste estrutural. Para atender ao receituário neoliberal. o cerne da discussão se voltou à reforma trabalhista e sindical. e o que se almejava era criar condições políticas e jurídicas para promover mudanças na legislação infraconstitucional. para que houvesse condições favoráveis para desregulamentar os artigos 7º e 8º da Constituição Federal (Brasil, 1988), que abordam os direitos trabalhistas e a estrutura sindical.

Em se tratando da reforma trabalhista, o Ministério do Trabalho encaminhou ao Congresso propostas de emenda à Constituição destinadas a ampliar a liberdade sindical e a alterar o caráter público e irrenunciável de determinadas normas trabalhistas ações obrigatórias e uma possibilidade plausível de alijar a capacidade de atuação dos sindicatos.

As reformas empreendidas não se limitaram apenas à reestruturação da administração, da previdência e à flexibilização de normas presentes no ordenamento jurídico. As reformas neoliberais visavam reestruturar também os sistemas de ensino; por isso, foram implementados, em regiões como o Nordeste, projetos orientados por organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial. que direcionou recursos econômicos e consolidou a formação de mecanismos de controle de resultados.

O custeio de projetos voltados à educação tinha apreço pela modalidade básica, por um motivo específico, ela traria o retorno econômico mais rápido, algo essencial à formação de capital humano.

Para manter esse controle, foram criados sistemas de avaliação e firmadas parcerias público-privadas. Os instrumentos de acompanhamento das avaliações estiveram ajustados à política de *accountability* (prestação de contas), que penetrou cada vez mais nas escolas e pressionou as unidades para alcançarem índices e metas estipulados.

Desse modo, as reformas na educação visaram à redução de custos, à eficiência e passaram a promover a flexibilização das atividades, o aumento das funções e a ampliação da burocratização dos processos de ensino e aprendizagem. As jornadas laborais foram ampliadas em um contexto marcado pela ausência de políticas de valorização salarial. pela contenção de gastos, pela desregulamentação de direitos e pela intensificação da exploração da força de trabalho.

É perante esse cenário de reformas que buscamos compreender o fenômeno da precarização do trabalho docente e suas principais consequências, uma vez que a complexidade que envolve a questão é entendida, segundo Ricardo Antunes (2008), como algo inserido em contexto, no qual a lógica liberalizante é central e recobra dentre outras coisas, a transferência de responsabilidades, que outrora eram do empregador, ao trabalhador.

Sendo assim, uma análise acerca da precarização do processo e das condições de trabalho dos docentes deve ser realizada a partir dos diferentes elementos que caracterizam esse fenômeno a partir de diferentes elementos que a caracterizam. É necessário, portanto, entender o movimento do sistema capitalista, em especial na fase do neoliberalismo, suas concepções e de que forma isso incide no trabalho docente.

Com isso, buscamos analisar a relação entre as reformas educacionais neoliberais e a precarização do trabalho docente. Para orientar a investigação, formulou-se a seguinte questão: quais são os principais mecanismos e instrumentos empregados para implementar e aprofundar a precarização do trabalho docente?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a relação entre as reformas educacionais neoliberais e a precarização do trabalho docente, identificando os principais mecanismos e instrumentos que produzem e aprofundam esse processo.

Os objetivos específicos são:

a) caracterizar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, via reestruturação produtiva e aplicação das políticas neoliberais;

b) analisar as principais reformas educacionais e sua incidência sobre a carreira e a precarização do trabalho docente;

c) delimitar e analisar as categorias que compõem a precarização do trabalho docente;

d) analisar a plataformização do ensino, identificando os mecanismos por meio dos quais ela intensifica a precarização do trabalho docente.

A opção teórico-metodológica é o materialismo histórico-dialético, considerando as categorias gerais, tais como movimento, totalidade, contradição e luta de classes. As categorias de análise relacionadas ao objeto de estudo, além das enunciadas, são trabalho, precarização, flexibilização, intensificação, controle do trabalho docente e perda de autonomia docente. A opção pelo materialismo histórico-dialético ocorre porque é o que fornece as bases para a interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fenômenos sociais não podem ser entendidos isoladamente, pois possuem influências e determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais.

Para os fins desta pesquisa e para a compreensão dos fenômenos relacionados à precarização do trabalho docente, realizou-se, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica. Foram levantados e selecionados materiais disponíveis em bases de dados e mecanismos de busca acadêmica, entre os quais o Portal de Periódicos da CAPES, a SciELO, o Google Acadêmico e a Scopus. O corpus bibliográfico foi constituído por livros, artigos publicados em periódicos científicos, teses e dissertações. Foram feitas as devidas leituras, fichamentos e análise dos

materiais. Usamos como descritores de busca termos como: precarização, trabalho docente, alienação, reformas educacionais e neoliberalismo.

Para a pesquisa documental. da mesma forma, realizamos o levantamento, seleção, leitura e análise dos documentos relacionados ao objeto da pesquisa. Os principais documentos que ampararam a parte da pesquisa documental foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCN), o Relatório da UNESCO (*Educação: um tesouro a descobrir*) produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, base para a construção do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e Estratégias para educação do Banco Mundial. a pesquisa *Professores do Brasil impasses e desafios*, além de atos normativos, como a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que versa sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, bem como os impactos da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, que estipula o piso salarial e os pareceres e materiais publicados no jornal *Informa CUT*. Por fim, a Lei Complementar 1.631 que salienta a supressão de direitos às faltas abonadas, além de Leis Complementares e Decretos regulamentadores.

Foram consultados dados, relatórios e estudos produzidos pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), dados e artigos presentes nas páginas do Sindicato de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sobre o quesito desestatização, consultou-se o Plano Nacional de Desestatização (PND); sobre as reformas do Estado, usamos o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE); acerca das privatizações, subsidiaram a pesquisa os balanços informativos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

No que diz respeito ao piso do magistério, e de outras medidas ligadas à educação, verificamos o portal do Ministério da Educação (MEC), sobre os planos de reforma educacional e partimos do plano de governo de FHC Mãos à obra Brasil e o Planejamento Estratégico do MEC.

A rede estadual paulista foi a opção para foco do trabalho, pois a Secretaria Estadual de Educação, por meio da Lei Estadual nº. 6.915/1997, de 11 de abril de 1997 e do Decreto Estadual nº. 23.115, de 01 de setembro de 2007, trouxe considerações sobre a realização do processo seletivo para contratação temporária de professores. Isso ocorre mediante o pagamento de salários bem inferiores aos pagos aos professores efetivos, uma desproporcionalidade que chega ao menos a 130%, do que representa a Gratificação de Atividades do Magistério.

Para melhor compreender a realidade da precarização, realizamos entrevistas semiestruturadas com uma professora, com a vice-diretora e com a diretora da Escola Estadual João Vieira de Mello, localizada no município de Queiroz/SP, pertencente à Diretoria de Ensino de Tupã. A escola atende alunos do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, e do Ensino Médio.

A escola foi selecionada por ficar no município em que a pesquisadora reside, o que facilitou o acesso direto ao corpo docente e aos gestores da unidade, que se mostraram solícitos em colaborar.

A opção pelas entrevistas semiestruturadas se justifica pelo fato de possibilitarem uma maior aproximação com os docentes e com a realidade em questão, além de proporcionar uma reflexão sobre a concepção de trabalho que estes expressam, verificando os limites e possibilidades impostos à profissão no atual contexto.

A unidade atende ao Programa de Escola Integral (PEI) e tem ao todo 316 alunos. Há 8 turmas de Ensino Fundamental II, distribuídas no período matutino, e no período noturno, 3 turmas de Ensino Médio, totalizando 11 turmas.

Para atender às demandas da gestão, a escola possui uma diretora, duas vice-diretoras e quatro coordenadores distribuídos entre os períodos correspondentes à jornada da escola de PEI. Há, ao todo, 15 docentes, com cargas horárias e disciplinas dispostas nos regimentos do programa. Segundo os dados do Portal da Transparência da Educação (São Paulo, 2026, s.p.), alguns docentes possuem uma ou duas disciplinas, além das eletivas. Por exemplo, o responsável pela disciplina de Matemática é também responsável por Educação Financeira, Empreendedorismo, eletivas e Orientação de Estudo Matemática. Logo, em todos esses blocos, há a necessidade de planejamento, registro dos conteúdos e da frequência, acompanhamento dos estudantes, avaliação, produção de relatórios, levantamento de dados e desenvolvimento de habilidades preditoras.

Para facilitar a identificação, leitura e apontamentos dos entrevistados usamos as seguintes abreviações: **D** (Diretor), **VD** (Vice-Diretor), **P** (Professor). As entrevistas foram realizadas em janeiro de 2026, na própria unidade escolar mencionada.

Delimitamos seis eixos norteadores: 1) trajetória profissional e condições de trabalho; 2) plataformização do ensino- uso de recursos tecnológicos; 3) perda de autonomia e controle do trabalho docente; 4) intensificação, sobrecarga e tempo de trabalho; 5) resistência e adaptação; 6) adoecimento docente.

Após a realização das entrevistas, e análise dos dados empíricos coletados, encerramos a última seção indicando como a plataformização do ensino produz efeitos na subjetividade do trabalhador, o que implica alienação e adoecimento docente.

Com a aplicação das entrevistas, pudemos averiguar a percepção dos docentes em relação à profissão e suas dificuldades, as exigências que surgem em decorrência das atuais políticas, os principais desafios enfrentados, se eles percebem a existência de políticas neoliberais e a relação destas com as condições de trabalho que vivenciam, o tempo em que estão na profissão, o significado da plataformização do ensino e o que mudou no trabalho, dentre outros quesitos.

Após a coleta, os dados foram organizados e sistematizados, tendo por base as categorias elencadas para a compreensão do objeto da pesquisa.

A exposição da pesquisa está organizada em quatro seções. Na primeira, denominada "Neoliberalismo, Estado e reformas: fundamentos para compreender a precarização do trabalho docente" apresenta-se a análise histórica, indicando o que é o neoliberalismo, a forma como se desenvolveu, suas principais diretrizes, a interconexão com os organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Feitas essas considerações, desvelou-se o processo de globalização do neoliberalismo com base nos mecanismos que, a partir de 1990, possibilitaram uma verdadeira ofensiva no cenário brasileiro. A análise delimita as implicações desse processo em quatro dimensões: econômica, política, social e educacional. Além disso, aborda seus reflexos no emprego e na constituição de um novo e precário mundo do trabalho.

Na segunda seção, Neoliberalismo, reformas educacionais e apontamentos sobre a precarização do trabalho docente, apresenta-se análise mais ampla sobre a relação entre as políticas neoliberais e as reformas educacionais, para isso, analisaram-se documentos e relatórios como *a Declaração Mundial sobre educação para todos*, *Transformación productiva con equidade*, e relatórios como *Priorities and Strategies for Education* (1995) e *Teachers and Schools in Developing.*

Em sequência, discute-se sobre as reformas neoliberais considerando o contexto educacional brasileiro. Neste tópico, foram analisados documentos, como o plano de governo Mãos à obra Brasil, Planejamento Estratégico do Ministério da Educação Cultura (MEC), criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/1996, bem como a constituição dos sistemas de avaliação.

Concluídas as análises documentais, delimitam-se os apontamentos sobre a precarização do trabalho e, ao final da segunda seção, são consideradas as implicações das reformas neoliberais nas carreiras docentes, selecionando-se, para compor as discussões e análises, categorias tais como intensificação e autointensificação laboral. flexibilização,

desregulamentação de leis trabalhistas e arrocho salarial e a desvalorização profissional.

Consideramos ainda na segunda seção o fenômeno da precarização do trabalho docente nos governos João Doria- PSDB e Tarcísio de Freitas, Partido Liberal (PL) governos fundamentais para a consolidação de novas formas de precarização pautadas na plataformização do ensino.

Na terceira seção, Precarização do trabalho docente e a plataformização do ensino paulista, nos debruçamos sobre a precarização do trabalho docente e a plataformização. Pautando-nos no capitalismo de vigilância, definimos as principais características, os marcos legais e institucionais da plataformização, discutindo a relação entre a governança neoliberal e as parcerias público-privadas na materialização do fenômeno em questão. Para fechar esta seção, acenamos que a plataformização exprime mecanismos de precarização do trabalho docente, com aumento do controle e perda da autonomia, além da desregulamentação de direitos e garantias trabalhistas conquistadas.

Na quarta seção, Plataformização do ensino, neotaylorismo digital e a precarização do trabalho docente, definimos que a plataformização do ensino paulista se aproxima de um neotaylorismo digital. sendo empregado no sistema de ensino paulista lemas do taylorismo clássico, como controle, eficiência, divisão de tarefas, dentre outros.

Com o neotaylorismo digital. desdobram-se novas formas e tendências de precarização do trabalho docente, dentre elas, a vigilância algorítmica, a responsabilização e a intensificação do trabalho.

A partir da análise teórica e documental. apreendemos as determinações estruturais ligadas ao fenômeno da precarização do trabalho docente via plataformização. Consideramos, na última seção, as experiências docentes, trazendo para discussão mediações concretas e as contradições sistêmicas, a fim de verificar como a plataformização impacta e afeta a rotina de trabalho e a saúde dos docentes.

CAPÍTULO 1 – NEOLIBERALISMO, ESTADO E REFORMAS: FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, apresentam-se a definição de neoliberalismo, os seus fundamentos teóricos e históricos e suas principais diretrizes, para traçar a relação com os organismos multilaterais e especificar os mecanismos que possibilitaram o seu processo de globalização e disseminação de ideias.

Os neoliberais difundiram uma concepção de mundo, e é em meio às crises de acumulação do capital que a racionalidade neoliberal e a propagação de suas diretrizes se manifestam como uma resposta da burguesia ao enfrentamento das crises estruturais e sistêmicas instauradas.

Ricardo Antunes (2011, p.10), ao escrever o prefácio de *A crise estrutural do capital.* de Mészáros, explicita que:

> Mészáros indicava que o sistema de capital (e, em particular, o capitalismo), depois de vivenciar a era dos ciclos, adentrava em uma nova fase, inédita, de *crise estrutural. marcada por um continuum depressivo* que faria aquela fase cíclica anterior virar história. Embora pudesse haver alternância em seu epicentro, a crise se mostra longeva e duradoura, sistêmica e estrutural. E mais, demonstrava a falência dos dois mais arrojados sistemas estatais de controle e regulação do capital experimentados no século XX. O primeiro, de talhe keynesiano, que vigorou especialmente nas sociedades capitalistas marcadas pelo *welfare state;* O segundo do tipo soviético, vigente [...] na URSS e nas demais sociedades pós-capitalistas.

Com um cenário hostil e diante das sucessivas crises do capital. a expansão das ideias e a aplicação das diretrizes neoliberais não se depararam com obstáculos significativos, uma vez que sua implementação e a necessidade crescente de consolidar novos mecanismos e estratégias de acumulação de capital dialogavam com a necessidade de reorganização da ordem econômico-social.

Em se tratando dos governos da América Latina, as primeiras experiências que envolveram a aplicação do receituário neoliberal não ocorreram em contextos democráticos, mas estiveram ligadas a regimes ditatoriais e a crises econômicas profundas. Como exemplo, podemos citar o Chile, que foi uma espécie de laboratório experimental. e, posteriormente, países como Argentina, México e Brasil, foram paulatinamente adotando as medidas e reformas neoliberais. Isso deixa claro que não se trata de um mero projeto político que obteve êxito isoladamente; de forma anteposta, temos um fenômeno que perpassa o campo econômico, incide sobre as estruturas estatais, e afeta os direitos sociais, além de interferir, por meio de suas políticas, nos diversos ramos da organização pública, o que inclui a esfera do trabalho.

No que diz respeito à implementação do projeto neoliberal na realidade brasileira, apesar de a aplicação de políticas desse tipo ter se iniciado no período da ditadura militar, foi na década de 1990, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, que ele se desenvolveu mais plenamente. Foram realizadas diversas reformas estruturais que diminuíram o papel do Estado frente às garantias sociais. Como parte do pacote de medidas a serem adotadas, constaram a realização de reformas no âmbito administrativo e previdenciário, além da flexibilização de normas legais e supralegais, para atender ao conjunto de diretrizes norteadas pelo Consenso de Washington, adequando, assim, o Estado à lógica do mercado.

Em especial. o governo de Fernando Henrique Cardoso teve um papel decisivo na implementação desse projeto ao estimular um amplo programa de privatizações e concessões, a fim de viabilizar a reforma do Estado, dando seguimento às reformas previstas no Plano Nacional de Desestatização (PND). As medidas adotadas foram acompanhadas de restrições orçamentárias, corte de gastos sociais e abertura da economia ao capital estrangeiro. Paralelamente, reforçava-se que era preciso realizar um conjunto de reformas estruturais, e estas deveriam começar com a reforma do Estado, seguida pela reforma da malha administrativa e a reforma da Previdência, todas instrumentalizadas por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

Com isso, passou-se a cultivar nos sistemas públicos uma lógica gerencial pautada na racionalização de custos e recursos, que atingiu áreas estratégicas como a educação, a saúde, a previdência e a assistência social. As medidas adotadas, longe de resolver os dilemas do país, agravaram problemas crônicos, como o aumento das desigualdades, a ampliação do desemprego em nível estrutural e, sobretudo, contribuíram para a consolidação de um novo e precário mundo do trabalho.

1.1 O neoliberalismo: conceituação, origem, diretrizes e consolidação

Diversas polêmicas circundam o debate sobre a definição do que é o neoliberalismo; existe uma carência de definições precisas nos textos acadêmicos. Para autores como Boas e Gans-Morse (2009), existiu e persiste uma ausência de consenso conceitual. sendo o termo *neoliberalismo* utilizado de forma vaga, como um mero sinônimo de austeridade fiscal. Wacquant (2012, p.16), por exemplo, sugeriu que o "neoliberalismo é um projeto adaptável, aberto e plural. mas que possui um núcleo institucional reconhecível: Esse núcleo consiste numa articulação entre Estado, mercado e cidadania que aparelha o primeiro para impor a marca do segundo à terceira".

Para Laval e Dardot (2016, p.7), o neoliberalismo constitui uma racionalidade normativa ou razão de mundo, e por isso, opera para além do campo estrutural e institucional: "É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida".

Nesse sentido, o neoliberalismo é, presumidamente, algo maior do que uma pauta econômica. Trata-se de uma lógica normativa que se expandiu em escala global e assumiu uma dupla representação: uma dimensão ideológica, que acompanha a implantação de suas políticas, e uma normatividade prática que se estende para todo o corpo social.

> É uma razão do mundo, mas, ao mesmo tempo razão-mundo, visto que ela produz o mundo, mas, também é produzida por ele: o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade, como tal. tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. é a razão do capitalismo contemporâneo, plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. (Laval; Dardot, 2016, p. 17).

De acordo com Alencar (2020, p.27) o neoliberalismo é uma razão normativa global ou uma *razão-mundo*. Assim, "o que se coloca em jogo é uma discussão sobre a própria forma da existência humana em sua relação com as estruturas de mercado e do próprio Estado nessa era".

A nosso ver, Harvey (2014) é o autor que fez uma análise histórica mais detalhada e indicou que neoliberalismo surgiu como um novo estágio do capitalismo em resposta à crise estrutural da década de 1970, abrangendo dimensões éticas, sociais, econômicas e políticas.

É diante desses posicionamentos e abordagens que Andrade (2019), em uma mirada inicial. propôs que uma análise do neoliberalismo deveria ser conduzida a partir de dois eixos explicativos. No primeiro eixo, estariam em discussão as análises delineadas à luz de contribuições sociológicas, centradas na perspectiva marxista e foucaultiana,[1] culminando com as considerações de David Harvey. No segundo eixo, deveriam ser enfatizados aspectos sobre a irredutibilidade geográfica e histórica que envolve seus processos, como pós-colonialismo, neorregulacionismo e hibridismo governamental. como complementares à abordagem sociológica.

Em seus estudos, ao partir de discussões sociológicas sobre o neoliberalismo, Andrade (2019) afirmou que é importante compreender que este fenômeno consiste em uma estratégia

[1]Na análise foucaltiana é reforçada a ideia de que o neoliberalismo não é regulado tão somente por uma ideologia, mas representa uma forma de vida que passa a ser internalizada pelos indivíduos, regendo seu comportamento e sua conformidade de acordo com certas normas.

política voltada à manutenção do *status quo* de uma determinada classe hegemônica. Isso marcou uma nova etapa da crise estrutural do capitalismo iniciada na década de 1970.

Portanto, estamos diante de uma ordem social que impõe novas formas de disciplina ao trabalho, uma ordem que possui seus mecanismos próprios de acumulação por espoliação. Para tal. dispõe de instrumentos gerenciais pautados no livre mercado e na livre movimentação do comércio. Com isso, a legitimidade da ideologia e do modelo neoliberal consolidou-se, nas palavras de Harvey (2011, p.13) a partir de "uma teoria político-econômica que afirma que o livre mercado é o garantidor da liberdade de empreender e que cabe ao Estado o papel mínimo de preservar a ordem institucional".

Com essa compreensão, é possível afirmar que o neoliberalismo possui diretrizes próprias, que preconizam a reconfiguração do papel do Estado, um Estado mínimo em garantias, com adoção de medidas de austeridade fiscal. cortes em investimentos sociais, arrocho salarial. reformas normativas, expansão e abertura ao capital estrangeiro, privatização, desnacionalização, além de fomentar a flexibilização e desregulamentação de leis trabalhistas, incentivando de forma desmesurada a competição.

Harvey (2011) verificou que, para compreender o que é neoliberalismo é preciso reconhecer que as diretrizes listadas não se restringem apenas ao campo econômico, mas atuam como pilares de um amplo projeto de transformação. O neoliberalismo é um fenômeno econômico, mas também sociológico, político, jurídico, ou seja, ele transcende a questão econômica para atingir toda a sociedade. Assim, as concepções de que o Estado deveria ser intervencionista são obscurecidas e ganha vida a figura de um Estado potente, um Leviatã em sua forma *gerencialista*.

Com base nessa compreensão, Filgueiras (2000, p.45) define o neoliberalismo como uma reação teórico-política ao Estado intervencionista/keynesiano presente na Europa e nos Estados Unidos da América. Suas "críticas se voltam [...] contra qualquer limite por parte do Estado ao funcionamento dos mecanismos de mercado, o mercado livre é a garantia da liberdade política, esta última também é ameaçada pelo intervencionismo". Portanto, podemos entender que o neoliberalismo, para o autor, é uma doutrina que se constrói em oposição ao Estado de Bem-Estar Social europeu ou ao *New Deal* norte-americano, tendo a desigualdade como princípio geral. pois ela se consubstancia em um valor positivo, imprescindível à constituição de uma sociedade democrática, uma vez que é "a base da liberdade e da vitalidade da livre concorrência".

Na mesma direção, Harvey (2014, p. 12) caracteriza que o neoliberalismo, em primeiro lugar, é uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano "pode

ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, ao livre comércio e ao livre mercado."

Complementarmente, Filgueiras (2000) reforça o posicionamento de que as concepções neoliberais podem ser delimitadas tanto do ponto de vista político quanto social. Partindo da dimensão política, o autor defende que o neoliberalismo, em sua base discursiva, ressaltava a democracia representativa, o Estado de Direito e os direitos individuais, diretrizes retóricas que servem para encobrir a realidade. Na prática, o neoliberalismo combate a descaracterização de qualquer tipo de ação coletiva, em particular as de natureza sindical. "Em resumo, em todas as instâncias – econômica, social. política, o pensamento neoliberal tem como referência maior os indivíduos, suas liberdades, sendo a própria sociedade concebida como um mero somatório destes" (Filgueiras, 2000, p.46-47).

Do ponto de vista do neoliberalismo, seria inconcebível a manutenção de políticas públicas ativas voltadas à redução das desigualdades, pois isso representaria um risco à lógica da competição, que é o verdadeiro motor da economia e da liberdade individual. Desse modo, qualquer movimento voltado à assistência poderia engendrar um quadro de acomodação, o que provavelmente comprometeria as engrenagens da meritocracia.

Para que os indivíduos pudessem efetivamente gozar das supostas liberdades firmadas pelos neoliberais, era necessário implementar reformas radicais no Estado, com ênfase na abertura comercial e na austeridade fiscal. Essas políticas foram acompanhadas por um crescente processo de desregulamentação de direitos, com alterações nas legislações constitucionais e infraconstitucionais. Nesse cenário, a lógica meritocrática passou a vigorar com maior profundidade, sendo instituída como critério central de acesso e permanência nas diversas esferas da sociedade. Soma-se a isso o fato de que a flexibilização das normativas contidas na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) passou a permitir que os acordos coletivos e as convenções definidas em assembleia prevalecessem sobre o legislado. Isso enfraqueceu ainda mais a atuação sindical.

Por fim, e não menos importante, as privatizações e a desnacionalização tornaram-se o carro-chefe da liberalização econômica, expressando de forma emblemática a ofensiva neoliberal sobre o papel do Estado e sobre os direitos sociais historicamente conquistados.

Para que tais transformações ocorressem, era fundamental lançar mão de um discurso ideológico que elegesse a liberdade econômica como valor nuclear. É justamente com a defesa ampla das liberdades e com a ratificação da necessidade de abertura econômica que os neoliberais sustentaram a ideia de que o mercado é o melhor, senão o único, caminho a seguir.

Afinal. em uma sociedade guiada pelo livre mercado, os indivíduos não estariam “sujeitos a nenhuma autoridade despótica que dissesse às pessoas o que elas deveriam fazer. É suficiente que os agentes econômicos consultem seus próprios interesses para encontrar a felicidade, a liberdade e a igualdade” (Teixeira; Alves *et al.* 1996, p. 241).

Por isso, Harvey (2006, p. 145) afirma que os neoliberais sustentam que os valores como felicidade, igualdade e liberdade pelos quais os seres humanos tanto anseiam em sua totalidade, só podem ser encontrados e alcançados em uma sociedade mercantil.

> Em linhas gerais, a visão que se nos apresenta como sendo a mais difundida desde a tradição marxista seria aquela responsável por definir o neoliberalismo como uma teoria de práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor alcançado pela maximização de liberdades empreendedoras em um contexto institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, liberdade individual. mercados livres e livre comércio, cabendo ao Estado criar e preservar esse quadro institucional (Harvey, 2006, p. 145).

O papel do Estado não se resumiria ao de um mero provedor; ao contrário, foi-lhe incumbida a tarefa de ser o ente responsável por garantir a integridade do dinheiro, de estabelecer estruturas institucionais voltadas à garantia do exercício das liberdades por meio de aparatos militares, poder de polícia, valeu-se de estratagemas necessários e aplicou a força física para que os mercados funcionem de forma apropriada.

Com isso, Harvey (2014, p.12) argumenta que as intervenções do Estado nos mercados “devem ser mantidas num nível mínimo possível, porque, de acordo com a teoria, ele não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado”. E é por não conhecer a fundo o mercado e sua lógica interna que ele deve ser, nos termos neoliberais, mínimo em garantias e máximo em se tratando da manutenção da ordem e da disciplina necessárias à livre circulação do capital.

No mesmo sentido, Duménil e Lévy (2014, p. 11) consideram que o neoliberalismo:

> Poderia, assim, ser descrito nos termos de um novo estágio ou uma nova fase na evolução do capitalismo que expressa a estratégia das classes capitalistas aliadas aos administradores de alto escalão, especificamente no setor financeiro, de reforçar sua hegemonia e expandi-la globalmente.

Seguindo esse raciocínio, intui-se que o neoliberalismo corresponde a uma teoria político-econômica que se fez dominante no mundo ocidental no último quartel do século XX. Por meio de seus ideais, foi propagada uma exaltação das capacidades individuais em contexto institucional. em que são fortes as garantias devotadas à propriedade privada, ao livre comércio e ao livre mercado, sendo a figura estatal ser remodelada para que haja o efetivo funcionamento dos mercados, garantindo-lhe segurança jurídica e institucional. até mesmo através do monopólio da força.

Desse modo, o neoliberalismo é a representação de um amplo conjunto de mudanças de ordem político-econômica-cultural; suas premissas tendem à constituição de uma sociedade em que o consenso das teses liberais é reafirmado, almejando-se o mercado como unidade absoluta sobre as demais dimensões que compõem a vida humana.

Do ponto de vista teórico, o neoliberalismo, em sua gênese, surgiu na década de 1940 e, durante quase todo o período do pós-guerra, ficou esmaecido diante da natureza do Estado que vigorava na época, o keynesianismo e o Estado de Bem-Estar Social. que haviam sido consolidados em diversos países no pós-guerra. O que, nas palavras de Torres (1996, p. 112), representou "um pacto entre o trabalho e o capital [...] onde os cidadãos podem aspirar a padrões mínimos de bem-estar social. incluindo educação, saúde, seguridade social. salário e moradia, como direitos de cidadão e não como caridade".

Na América Latina, entretanto, o modelo de bem-estar social deparou-se com caminhos distintos e complexos, no que diz respeito à sua concretização. Quando se faziam presentes, seus ditames assumiam contornos limitados e seletivos, o que representou muito mais concessões do que a materialização de direitos fundamentais e universais. Em grande parte, isso decorre da diversidade e densidade populacional. das disparidades sociais, dos altos índices de desigualdade social. e da concentração de renda nas mãos de uma minoria abastada, fatores que dificultaram a universalização de políticas públicas.

Harvey (2014, p. 29) observa que o neoliberalismo passou a ser externado como um antídoto diante das ameaças percebidas à ordem social capitalista e como uma possível solução para as suas mazelas. Segundo ele, essas ideias partiram de "um pequeno grupo e exclusivo de passionais defensores seus – principalmente economistas, historiadores e filósofos acadêmicos – [que] se congregavam em torno do renomado filósofo político Friedrich von Hayek", criando, assim, a sociedade MontPelerin[2]. A declaração de fundação[3] da sociedade exprime:

> Os valores centrais da civilização se acham em perigo. Em grandes extensões da superfície da terra, as condições essenciais da dignidade e da liberdade humana, já desapareceram. Noutras, acham-se sob a constante ameaça do desenvolvimento das atuais políticas. A posição do indivíduo e o grupo autônomo se acham solapados por avanços do poder arbitrário. Mesmo o mais precioso bem do Homem ocidental. a liberdade de pensamento e de reflexão, encontra-se ameaçado pela disseminação de credos que, reivindicando o privilégio da tolerância quando em posição minoritária, buscam apenas galgar uma posição de poder a partir da qual possam suprimir e obliterar todas as concepções que não a sua.
> O grupo sustenta que esses desenvolvimentos vêm sendo promovidos pela ascensão de uma concepção de história que nega todos os padrões morais absolutos e de teorias que questionam o caráter desejável do regime de direito. Ele sustenta ainda que esses

[2]A sociedade leva o nome de um spa suíço, pois em 1947 foi o local em que se reuniram pela primeira vez os economistas Milton Friedman, Ludwing Von Mises, Kar Popper.
[3] Disponível em: https://montpelerin.org/statement-of-aims/

> desenvolvimentos vêm sendo promovidos por um declínio da crença na propriedade privada e no mercado competitivo; porque, sem o poder e a iniciativa difusos associados a essas instituições, torna-se difícil imaginar uma sociedade em que se possa efetivamente preservar a liberdade. (MontPelerin; Vaud,1947, p. 1)

Expressamente, havia o compromisso fundamental com a liberdade individual e a defesa da propriedade privada. Por esse motivo, os membros do grupo, em sua constituição primária, eram descritos como liberais. A transição do liberalismo ao neoliberalismo, segundo Harvey (2014, p. 48)

> Foi marcada pela adesão aos princípios do livre mercado da economia de ordem neoclássica, que emergiu na segunda metade do século XIX, opondo-se diretamente às teorias do Estado intervencionista, as quais encontraram terreno fecundo nos anos 1930, servindo como resposta à Grande Depressão.

Após a Segunda Guerra Mundial. muitos legisladores e estudiosos recorreram às orientações keynesianas, o que, para os adeptos do neoliberalismo, era uma falácia, já que as decisões e as tomadas de posição do Estado baseadas nessas orientações estavam fadadas ao erro e ao fracasso, já que colidiam e rivalizavam com as informações e os sinais contidos no mercado.

Em meio a esse impasse, e com a necessidade de firmar uma argumentação instrumental em prol do mercado, o grupo MontPèlerin obteve apoio financeiro e político dos Estados Unidos, contando ainda com o aval de líderes contrários às benesses do Estado de bem-estar social.

No entanto, isso ainda não foi suficiente. Para Filgueiras (2000), o pensamento neoliberal não foi propagado imediatamente, pois o padrão de desenvolvimento capitalista surgido nos Estados Unidos (fordismo) apresentou relativo sucesso em termos de taxas de crescimento durante pelo menos duas décadas e meia.

Batista (2000, p. 44) corrobora esse entendimento ao verificar que o projeto neoliberal tinha o objetivo de

> Desvencilhar o capital das restrições e amarras provocadas pelo Estado intervencionista, decorrentes das concepções keynesianas e social-democratas que se consolidaram nas décadas da Era de Ouro do capitalismo. Entretanto, as taxas de lucro foram um empecilho para as ideias neoliberais retardando sua aceitação no âmbito político e social.

Foi a partir da década de 1970, quando Friedman e Hayek ganharam o Prêmio Nobel de Economia, que a teoria neoliberal obteve maior notoriedade e respeitabilidade, e passou a ter influência direta numa variedade de campos políticos. Como exemplo disso, podemos mencionar o governo Carter, que adotou medidas de desregulamentação da economia, alinhadas às premissas neoliberais para conter a estagflação nos Estados Unidos.

A década de 1970 foi emblemática, pois se desvelou a crise de acumulação do capital. e assistiu-se a um processo de esgotamento do modelo fordista. Antunes (1999) apontou os principais traços que evidenciaram esse esgotamento, listou dentre eles: a queda da taxa de lucro, causada pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado pelos trabalhadores pós-1945 e pelas diversas lutas da década de 1960, que visavam ao controle social da produção; o esgotamento do modelo de acumulação de produção dado pela retração do consumo, ocasionada pelo início do desemprego estrutural; a ascensão da esfera financeira frente à esfera produtiva; concentração de capitais engendrada por fusões de empresas monopolistas e oligopolistas; e incremento das privatizações. O somatório desses elementos levou à redução dos níveis de produtividade do capital que, por sua vez, reduziram a taxa de lucro.

Com o modelo de acumulação fordista em crise, ocorreu uma erosão do compromisso entre capital e trabalho, a chamada relação salarial fordista. As lutas operárias que se levantaram, as reivindicações de salários reais acima dos ganhos de produtividade, a crise fiscal do Estado, a inflação e as instabilidades financeiras, foram responsáveis, segundo Teixeira (1996, p.220) "pelo corte no ciclo virtuoso de crescimento e desenvolvimento social. jogando a economia em uma crise estrutural que se arrasta até hoje".

Para o enfrentamento dessa crise, foi imprescindível a realização de um processo de reestruturação produtiva, o que exigiu, segundo Frigotto (1996, p. 69), uma organização em diversas esferas, sendo que a organização na esfera do trabalho seria fundada em bases tecnológicas, o que permitiria uma certa flexibilidade no regime de acumulação, que fora fundado "numa estrutura de relações que buscou compatibilizar produção em grande escala e consumo de massa num determinado nível de lucro".

Com a reestruturação do processo produtivo, bem como de seus elementos técnicos, surgiu uma nova exigência nas formas de contratação e gerenciamento da força de trabalho. As empresas passaram a buscar:

> Um trabalhador que não seja mais aquele tipo de indivíduo que batia o relógio de ponto, recebia ordens do chefe para executar uma tarefa especifica e agia bovinamente durante todo o dia de trabalho, sem se preocupar com os resultados de sua atividade. Agora precisam de um indivíduo capaz de contribuir para melhorar a qualidade do produto, um indivíduo que pense e tenha iniciativa própria, um indivíduo que seja capaz de muda com facilidade e precisão, de uma atividade para outra, um indivíduo que, na empresa, seja capaz de vender, de consertar os defeitos das máquinas, de limpar o chão, de dar e receber ordens. Em síntese as empresas querem um trabalhador particular, que incorpore as forças de um trabalhador coletivo, antes divididas entre diversos trabalhadores singulares, não querem mais um trabalhador coletivo combinado, mas um trabalhador que seja a síntese da combinação de diversas operações parciais. (Teixeira, 1995, p. 111)

É em meio ao contexto de reestruturação produtiva, com sucessivas crises do capital. que os neoliberais encontraram os argumentos necessários e um terreno fecundo para difundir sua doutrina.

Ocorreram ainda nessa temporalidade, a partir de 1970, o esgotamento do modelo anterior, as políticas keynesianas foram, aos poucos, deterioradas com aumento do desemprego e da inflação. Em seguida, a economia mundial foi afetada com as crises do petróleo (1973 e 1979); além das crises, houve a elevação das taxas de juros estadunidenses, um conjunto responsável por delinear uma mudança paradigmática na economia mundial.

Deste modo, a crise foi propícia e usada como mecanismo para desmantelar o Estado de Bem-Estar, uma vez que provocara um choque inflacionário em nível global. Nessa dinâmica, os preços do petróleo quadruplicaram, o que aumentou os custos com o transporte, a economia ficou estagnada, sendo imperiosa uma forte recessão. As dívidas públicas e o endividamento da população em geral tiveram um salto, ocorreu estagflação, ou seja, inflação atrelada à estagnação da economia.

A crise do petróleo de 1970, o processo inflacionário e a estagnação econômica em grande parte dos países ocidentais do Norte, forneceram o pretexto ideal para que houvesse a ascensão neoliberal. Assim, o neoliberalismo ganhou força como alternativa ao modelo keynesiano, que reduziu a intervenção estatal e promoveu a liberalização da economia, e para isso:

> A solução foi usar o próprio poder de Estado com o intuito de impor políticas de disciplina fiscal. principalmente na forma de contenção de gastos sociais. Essa imposição se estende e contribui para o enfraquecimento dos sindicatos, em consequência, por exemplo, de leis que constrangiam o movimento sindical. reformas tributárias extremamente regressivas e redução dos impostos sobre grandes fortunas e rendas (Anderson, 1995, p.28).

De modo geral. era preciso reconfigurar o papel do Estado na economia e na sociedade, deixando de lado a figura deste como garantidor e interventor, para assumir o papel de um Estado gerente, fiscal. austero, um “Estado mínimo” em se tratando da economia, porém, forte o suficiente para impor a aplicação das diretrizes neoliberais.

Harvey (2014, p,31) indica que a consolidação neoliberal e suas diretrizes “como ortodoxia econômica de regulação da política pública no nível do Estado no mundo capitalista avançado ocorreu nos Estados Unidos e na Grã- Bretanha em 1979”, quando Margaret Thatcher foi eleita.

Em termos práticos, os programas neoliberais, para Lima (2008, p.69)

> Começam a ser implementados quando Margaret Thatcher assume o governo na Inglaterra em 1979, seguida de Ronald Reagan, nos EUA em 1980 e Helmut Kohl, na Alemanha em 1982. As primeiras grandes experiências de ajuste neoliberal foram ensaiadas na América Latina, primeiramente no Chile, seguido de Argentina e México.

A eleição de Thatcher, conforme Harvey (2014) ocorreu sob a promessa de reformar e reestruturar a economia. Para isso, ela abandonou o keynesianismo, renunciou ao ideal de que as soluções monetárias do lado da oferta eram imperiosas para romper com a estagflação. E foi com a influência e apoio de Keith Joseph, que mantinha vínculos com o *Neoliberal Institute of Economic Affairs*, que seu governo começou a implementar uma série de reformas políticas, fiscais e sociais, pondo fim às instituições e práticas políticas do Estado social-democrata, o que envolveu um enfrentamento ferrenho com o poder sindical. e com todas as formas de solidariedade social que viessem a prejudicar a flexibilidade econômica, o mercado e a competitividade.

O governo de Thatcher ainda impôs políticas de austeridade, com destaque para a contração da emissão de moeda, a redução dos impostos sobre a renda da faixa da população que auferia rendas mais altas e a elevação dos juros, focou na liberdade dos fluxos financeiros, ampliou frentes de combate às greves e às reações dos movimentos sociais. Foi crucial ao seu governo a desregulamentação e reversão dos compromissos prolatados pelo Estado de Bem-Estar, o que possibilitou que empresas públicas fossem privatizadas. Isso incluía até mesmo as empresas destinadas à moradia popular, os impostos foram reduzidos, para que fosse incentivado o empreendedorismo, e assim surgissem novos investimentos.

E com esse ímpeto, as declarações de Thatcher (1979) ecoaram no sentido de que

> [...] a sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais e suas famílias. Todas as formas de solidariedade social tinham de ser dissolvidas em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares. O ataque ideológico nessas linhas era impecável, como ela mesma disse [...] a economia é o método, mas o objetivo é transformar o espírito. (Harvey, 2014, p.32).

O final da década de 1970 contou com acontecimentos como o “choque Volcker”. O então presidente do Federal Reserve Bank, de forma truncada, promoveu uma mudança implacável nas estruturas e na esfera da política monetária dos Estados Unidos, o que ensejou um rompimento abrupto com os princípios que nortearam o *New Deal.* após a Grande Depressão de 1929.

Para isso, a intervenção da figura estatal na economia foi indispensável, pois era preciso que se criassem empregos, e reforçar a estrutura jurídico-normativa, para garantir o mínimo, ou seja, direitos trabalhistas, como salário, jornada de trabalho e acesso à seguridade social.

Harvey (2014) considerou que o choque Volcker foi uma medida necessária, porém insuficiente para conduzir a um amplo processo de neoliberalização. Esse processo, de acordo com o autor, se consolidou com a vitória de Ronald Reagan sobre Carter em 1980. Reagan concentrou esforços na redução de impostos em favor das classes mais abastadas, elevou as taxas de juros e enfrentou a União Soviética com o objetivo de desarticular a sua economia e, por conseguinte, impor uma derrota ao regime comunista. A análise de Anderson (1995, p. 12) endossa o entendimento de que no período em questão:

> Deve-se ressaltar que, na política interna**,** Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão. Mas decididamente, não respeitou a disciplina orçamentária; ao contrário, lançou-se numa corrida armamentista sem precedentes, envolvendo gastos militares enormes, que criaram um déficit público muito maior do que qualquer outro presidente da história norte-americana.

Ao final das décadas de 1970 e 1980, o que ficou evidente foi que os governos de Thatcher e Reagan abriram espaço para que se disseminasse, mundo afora, a ofensiva neoliberal. cujas diretrizes não encontraram grandes obstáculos à sua globalização. Conforme já mencionamos, isso se deveu à crise do modelo de acumulação fordista. Portanto, tornou-se estratégico reorientar a política econômica sob a ótica da ortodoxia neoliberal. reforçando-se, então, o discurso da inevitabilidade do neoliberalismo como elemento eficaz na superação das crises do capital. cujas saídas passaram a priorizar, de forma imperiosa, a estabilidade monetária, a contenção da inflação, o controle dos gastos e o abandono do pleno emprego.

Para Sader (1995), conter a inflação dos anos 1970 era uma tarefa primordial para o neoliberalismo, e os países que compunham a OCDE foram os grandes favorecidos, com uma redução da tributação sobre os salários mais altos. A queda dos índices de inflação foi expressiva, oscilou de 8,8% para 5,2%. A taxa de lucro das indústrias cresceu, passou de 4,2% para 4,7% entre 1970 e 1980. Nos países da Europa Ocidental. a recuperação aumentou de 5,4 pontos negativos para 5,3 pontos positivos, e a razão para essa guinada foi o confronto direto com os movimentos sindicais, pois, sem seu acompanhamento e pressão, com a redução do número de greves e o controle impiedoso dos aumentos salariais, os ganhos tornaram-se um fato.

Em contrapartida, Anderson (1995) destaca que o preço pago foi o aumento do desemprego, e a recuperação dos lucros não significou a recuperação dos investimentos.

Mészáros (2007, p. 67) constata que, em se tratando do desemprego, revelou-se um novo padrão nos países capitalistas, já que este não se limita em grande parte, aos bolsões de subdesenvolvimento, afetando milhões de pessoas que eram literalmente ignoradas, ao “grande estilo de autocomplacência neocapitalista, como representando os custos inevitáveis da

modernização, sem que houvesse muita preocupação — se é que havia alguma — pelas repercussões socioeconômicas da própria tendência.” Mészáros (2007, p. 60) ainda alude:

> Na medida em que a transformação predominante se dava na substituição do trabalho qualificado pelo não qualificado, envolvendo grandes dispêndios de capital para o desenvolvimento industrial. o assunto podia ser ignorado com relativa segurança, dada a atmosfera de euforia provocada pela “expansão”. Em tais circunstâncias, a miséria associada a todos os tipos de desemprego- inclusive aquele produzido no interesse da modernização podia ser capitalistamente justificado em nome de um brilhante futuro de consumo.

Ao realizar um balanço geral e ampliar as análises acerca dos efeitos do neoliberalismo, é possível averiguar outra problemática relevante, além das já levantadas: historicamente, ele globalizou-se, estando atrelado a processos de desindustrialização no final da década de 1970, com exceção dos serviços sociais e públicos, impulsionou uma nova tendência de desemprego, fortaleceu as bases do livre comércio e conferiu primazia aos serviços privados em detrimento do setor público.

Sader (1995, p. 21) observa que, com isso, os serviços privados alcançaram empresas menores e, sobretudo, chegaram às unidades produtivas que eram dependentes do mercado e da demanda por clientela, abrindo novos nichos de mercado. No plano da reestruturação produtiva, isso possibilitou o desenvolvimento de novas tecnologias flexíveis, com capacidade de se adaptar às necessidades do soberano, o mercado.

Em meio a esse contexto marcado pela desindustrialização e frente à emergência de novos mercados é que a incorporação de tecnologias flexíveis serviu como fomento à configuração da globalização. Esse não foi um fenômeno exógeno e espontâneo, mas foi resultado direto de transformações estruturais gestadas desde as crises de 1970.

Gonçalves (2002, p.130) verificou que a globalização é um fenômeno que pode ser entendido pela:

> Interação de três processos distintos, que tem ocorrido ao longo dos últimos 20 anos, e que afetam as dimensões financeiras, monetária, produtiva real. comercial e tecnológicas das relações econômicas internacionais. Estes processos são: a expansão extraordinária dos fluxos internacionais de bens, serviços e capitais; o acirramento nos mercados internacionais; e a maior integração entre os sistemas nacionais.

Para Gonçalves (2002), a expansão dos fluxos internacionais marcou a globalização, pois expressou um aumento relevante no que diz respeito à dependência dos governos de países periféricos dos empréstimos concedidos pelos organismos multilaterais, principalmente entre 1980 e 1990.

Foi valendo-se dessa dependência que o neoliberalismo ascendeu em escala global. desencadeando-se um processo que integrou mundialmente governos e economias e fortaleceu

o capital financeiro. Algo experienciado pelos governos mexicano, argentino, e tardiamente, pelo Brasil, que adotaram o modelo neoliberal adequando-se às diretrizes estipuladas pelos organismos multilaterais.

Nesse cenário, a globalização financeira surgiu como um desdobramento desse processo, revelando-se na crescente rivalidade no comércio mundial e na volatilidade dos fluxos de capitais. Conforme apontado por Gonçalves (2002, p.22), a especificidade da globalização econômica reside justamente na simultaneidade desses processos – "expansão do comércio, integração financeira e reconfiguração produtiva –, impulsionados pelo avanço tecnológico, pela ascensão do neoliberalismo e pela necessidade de ampliação de mercados".

Portanto, a globalização tornou-se um processo de integração mundial junto à consolidação do neoliberalismo. A partir da década de 1980, países da América Latina passaram progressivamente a adotar esse modelo. Podemos indicar, com base em Anderson (1995, p.19), que a primeira experiência com o neoliberalismo na América Latina ocorreu na ditadura chilena de Augusto Pinochet. "[...] no Chile, naturalmente, a inspiração teórica da experiência pinochetista era mais norte-americana do que austríaca. Friedman e não Hayek, como era de se esperar nas Américas".

Harvey (2014, p. 17) lembra que a primeira experiência foi marcada pelo golpe contra o governo de Salvador Allende, com o patrocínio direto das elites de negócios chilenas "que se sentiram ameaçadas pela tendência do presidente eleito ao socialismo. Foi apoiado por corporações dos Estados Unidos, pela CIA (*Central Intelligence Agency*) e pelo secretário de Estado Henry Kissinger."

Com apoio dessas corporações, as manifestações de esquerda e as lutas e pautas dos movimentos sociais foram duramente reprimidas, a base da violência ditou a tônica do esfacelamento das mais diversas formas de organização coletiva. Com essa repressão coercitiva, o mercado de trabalho ficou à mercê do capital. os direitos conquistados e as restrições regulatórias caíram, o que impactou de forma negativa a economia.

Para enfrentar a crise da economia chilena, os Chicago Boys, com as medidas neoliberais, surgiram como redentores. Vale lembrar que os Estados Unidos, desde 1950, financiavam um programa de formação e treinamento de economistas chilenos, imbuídos pelo ímpeto de neutralizar, nas palavras de Harvey (2014, p. 18), "as tendências esquerdistas do pós-guerra".

Os economistas foram levados para o governo, e a primeira tarefa foi negociar empréstimos com o FMI. Com essa ajuda, reestruturaram a economia conforme seus condicionantes, reverteram nacionalizações, privatizaram ativos públicos, debelaram

reivindicações dos povos indígenas, facilitaram os investimentos estrangeiros e abriram a economia ao livre comércio.

Logo, podemos concluir que, ao alinhar as premissas do neoliberalismo à ditadura chilena, transformações estruturais impactaram de forma imprevisível a camada social mais vulnerável, pois ocorreu um aumento das desigualdades, ampliação nos níveis de desemprego, desregulamentação de direitos, cortes em infraestrutura e serviços essenciais.

Além do Chile, a ofensiva neoliberal foi estendida e afetou países como Argentina, México e Brasil. O México declarou moratória com a crise de 1982, e sem saída, teve que buscar apoio financeiro do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM). Mészáros (2007. p.144) ao discutir sobre a intervenção do FMI nos países em desenvolvimento, deixou claro que não ocorrem mudanças radicais; ao contrário, o número de desempregados e a miserabilidade aumentaram. Para corroborar suas conclusões, citou um trecho veiculado pelo *The Nation* que indicava:

> A economia do México pode parecer ótima, mas em detrimento de seu povo. Desde o socorro financeiro do FMI, a classe média foi esmagada; 25 mil pequenos negócios familiares faliram, 2 milhões de trabalhadores perderam seus empregos ao mesmo tempo. Em dólares, os salários decaíram 40%.

Para conter a crise, já não bastava a imposição de cortes de gastos, diminuição no número de empregos, ainda era preciso ser condescendente com a adoção de medidas como privatizações em massa (bancos, ferrovias, empresas de comunicação), abertura comercial. ratificação do Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) firmado entre México, Estados Unidos e Canadá, além da desregulamentação financeira e flexibilização das leis trabalhistas.

A crise atingiu o México de forma contundente. Com a atuação Partido Revolucionário Institucional. que governou ininterruptamente atuando no sentido de promover um Estado corporativista, inclinado a cooptar, suprimir os movimentos de oposição, as classes médias encontraram um cenário conjuntural de crise, em que a reação necessária foi a de “ampliar os setores públicos mediante a anexação de empresas privadas falidas e mantendo-as como fonte de emprego para afastar a ameaça de descontentamento da classe trabalhadora” (Harvey, 2014, p. 108).

Vasquez (2000) mostra que o número de estatais praticamente dobrou entre 1970 e 1980, mas se encontravam em meio a um circuito fechado, o número foi ampliado, mas as condições para mantê-las e para manter os trabalhadores por meio de salários eram inoperantes, cabendo ao governo financiá-las por meio de empréstimos. Ainda foi descoberta uma reserva

petrolífera, o que demandou a aquisição de novos empréstimos *para* que fosse realizada a extração. Com os novos empréstimos, a dívida externa de 6,8 bilhões atingiu o valor de 58 bilhões em 1982.

Na Argentina, após o país passar por uma hiperinflação, ter enfrentado instabilidade política, e estar ainda se recuperando do colapso econômico do final dos anos de 1980, Carlos Menem implementou um programa ultraliberal. Dentre as medidas adotadas, constam as privatizações que afetaram áreas essenciais como os correios e as telecomunicações, a aplicação da Lei de Convertibilidade, cortes extremos nos gastos públicos, diminuição do funcionalismo estatal. além do desmonte dos sistemas de seguridade e previdência social.

Em termos práticos, os programas neoliberais, para Lima (2008, p.69)

> [...] começam a ser implementados quando Margaret Thatcher assume o governo na Inglaterra em 1979, seguida de Ronald Reagan, nos EUA em 1980 e Helmut Kohl, na Alemanha em 1982. As primeiras grandes experiências de ajuste neoliberal foram ensaiadas na América Latina, primeiramente no Chile, seguido de Argentina e México.

Os países mencionados ao adotarem as políticas neoliberais precisaram reestruturar todo um sistema. Logo foi imprescindível o apoio financeiro de organismos, como o FMI e o BM. Esses organismos foram idealizados durante a Conferência de Bretton Woods (1944), para auxiliar os países assolados pela guerra com empréstimos e assessorias técnicas. Entretanto, com o passar do tempo, esse auxílio vinha carregado de demandas e exigências, com políticas de austeridade alinhadas às necessidades do capital.

O BM apresentava um receituário *mainstream* (expressando uma tendência ou modelo principal e dominante) produzido em 1996, implementado quase que em sua completude no Brasil, visando cortes específicos.

> Cortes orçamentários drásticos, reforma fiscal. liberalização de preços, liberalização comercial e financeira, privatizações e criação de fundos sociais de emergência. [...] reorganização da estrutura de governo, redução do funcionalismo público e descentralização administrativa; independência do Banco Central; revisão de toda lei trabalhista, a fim de desonerar os empregadores; manutenção do ajuste fiscal e aumento da arrecadação, sobre tudo por meio da reforma da previdência; reforma educacional; finalização do ciclo de privatizações, realizando aquelas politicamente mais complexas; reforma do judiciário; constituição de arranjos público-privados para o fornecimento de bens públicos; fixação de novos marcos legais e de supervisão da atividade econômica; redefinição do pacto federativo (Pereira, 2010, p. 372).

Além disso, tomando o discurso neoliberal que advoga a redução do papel do Estado, bem como o de sua intervenção na economia, é que se dirimiu as regulamentações existentes sobre as empresas e mercados financeiros, os organismos internacionais veem a

desregulamentação e flexibilização de direitos como um mal necessário ao crescimento econômico.

Seguindo preceitos neoliberais, e repassando seu receituário tanto o BM quanto FMI condicionaram seus empréstimos a políticas de austeridade, com forte disciplina orçamentária, o que levou a um corte abrupto de gastos com os setores sociais, foram reduzidos os investimentos públicos, e implementado nos cenários em que atuam “a política do fazer mais com menos”.

O processo de reestruturação produtiva foi decisivo na conformação do capitalismo contemporâneo, atuou em sintonia com os princípios neoliberais, para fortalecer e aprofundar sua dinâmica de acumulação. Como observa Filgueiras, (2000, p.64-65)

> Nesse sentido, a doutrina neoliberal serve tanto à reestruturação produtiva quanto ao processo de globalização, na forma como eles vêm ocorrendo. Estes dois outros fenômenos, por sua vez, se estimulam e se realimentam reciprocamente, acelerando o desenvolvimento de uma das forças produtivas e ampliando o circuito da acumulação. Em particular tecnológico, viabilizando a associação da informática às telecomunicações, foi determinante para a criação de um mercado financeiro globalizado.

Assim, observou-se uma reconfiguração do capitalismo, marcada pela financeirização e internacionalização da economia, que compuseram um novo arranjo. Quanto à evolução desse processo, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) argumentam que o sistema neoliberal foi instaurado por forças e poderes em nível mundial. por oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais, os quais, formaram uma coalizão de poderes concretos que exercem uma função política, com intuito de promover a difusão e consolidação do projeto neoliberal em escala planetária.

Diante das considerações expostas, é possível concluir que o neoliberalismo é um constructo histórico, que interferiu nos planos político, econômico e social. Ele não se consolidou apenas lançando as sementes de seu conjunto de diretrizes econômicas, mas imprimiu sua marca, impondo-se como um projeto político e ideológico amplamente articulado com os interesses do capital financeiro e das elites transnacionais.

Foi por meio das profundas reformas estruturais conduzidas sob orientação de organismos multilaterais como o FMI e o BM que o neoliberalismo foi sendo implementado em diversos contextos, mesmo que à revelia das realidades sociais locais. As primeiras experiências neoliberais na América Latina marcaram uma quebra de paradigma, com o abandono do modelo keynesiano e o desmantelamento progressivo do Estado de Bem-Estar Social. Esse processo trouxe à tona o caráter autoritário e excludente das diretrizes neoliberais.

Tendo feito as devidas considerações, nossa tarefa agora consiste em analisar como a ofensiva neoliberal logrou êxito no cenário brasileiro, como se deu sua implementação, seus desdobramentos e diretrizes aplicadas à nossa realidade.

1.2 A ofensiva neoliberal e o contexto brasileiro

O neoliberalismo consolidou-se no cenário brasileiro na década de 1990, em um momento marcado por mudanças e alterações profundas na sociedade. Com a intensificação da globalização, foi delineado um avanço exponencial das políticas neoliberais; junto a isso, consolidou-se o *Consenso de Washington*, no fim da década de 1980.

O *Consenso de Washington* (1989) apresentou um conjunto de diretrizes econômicas formuladas no final dos anos de 1980 por instituições financeiras, as quais se tornaram a política oficial do FMI. A partir de 1990, a estratégia por trás da universalização do ideário neoliberal passou pelo crivo do Consenso de Washington, que exprimiu uma imposição feita pelos centros hegemônicos aos países periféricos e estabeleceu uma regulamentação para o campo social de acordo com uma nova ordem econômica. O objetivo principal foi repassar aos países periféricos um:

> [...] amplo receituário de ajustes para tornar seguros seus investimentos. Receituário consubstanciado nas reformas neoliberais de abertura assimétrica das economias nacionais, a desregulamentação dos direitos sociais, a reforma do Estado para ampliá-lo no seu núcleo de sustentação, sobretudo nos ganhos financeiros, e minimizá-lo na sua função social. privatizações, mercantilização da educação e da saúde, etc. (Frigotto, 2006, p. 11).

Filgueiras (2000, p. 121) adotou a mesma linha de raciocínio, aponta que ao serem finalizadas as discussões do *Consenso de Washington*, os participantes envolvidos concordaram que o caminho viável para que os países da América Latina conseguissem se equilibrar economicamente era implementar um Estado mínimo. Para isso, deveriam realizar as seguintes reformas: realização da reforma tributária, corte de gastos públicos, dolarização da economia, liberalização comercial e financeira, privatizações e concessões de ativos públicos, desregulamentação da economia.

O Consenso de Washington postulava do ponto de vista fiscal uma rigorosa disciplina orçamentária, mantida através da contenção de gastos públicos, que deveria se restringir à manutenção de um Estado Mínimo.

O consenso focalizava que as políticas de estabilização deveriam adotar um regime cambial centrado “na dolarização direta, ou indireta, da economia, com sobrevalorização da

moeda nacional e uma política monetária passiva [...] independente do que isso possa significar em termos de perda de soberania monetária e de competitividade" (Batista, 1992, p.39).

Adicionalmente, a liberalização da economia em termos comerciais e financeiros, a abertura unilateral dos mercados nacionais seria um atrativo para os capitais externos. De acordo com Filgueiras (2000, p.96), os investimentos estrangeiros diretos foram "considerados como instrumento de complementação da poupança nacional. e da transferência de tecnologia, devendo ter no mínimo um tratamento igual ao capital nacional".

Nessa direção, tais capitais teriam passe livre para atuar em todas as áreas da economia como, por exemplo, na exploração de recursos naturais.

A bandeira da privatização e a desregulamentação das atividades econômicas eram e continuam predominante, a fim de possibilitar maior participação de capitais estrangeiros, dando maior eficiência às empresas, o que ampliou a competitividade do setor privado, além de ter a função fiscal de abater, a curto prazo, as dívidas contraídas.

Substancialmente, as medidas adotadas pelo *Consenso de Washington*, na realidade, representaram um plano único de ajuste das economias chanceladas pelo FMI e pelo BIRD. Alcoforado (1998, p.150) sintetiza que o consenso designa:

> Uma estratégia de ajustamento econômico neoliberal que prevê três passos a serem dados, na seguinte ordem: 1- estabilização da economia (combate à inflação); 2- realização de reformas estruturais (privatizações, desregulamentação de mercado, liberalização financeira e comercial); 3- retomada dos investimentos estrangeiros para alavancar o desenvolvimento.

Em se tratando da realidade brasileira, no governo do presidente Collor, com base nas medidas acima citadas, foi lançado o *Plano Brasil Novo*, neste foram adotadas medidas de contingência, como as que congelaram as poupanças. Alcoforado (1998, p.17) em crítica ao embargo das poupanças sintetiza "nada foi dito, também, quanto à utilização dos $115 bilhões retirados do sistema financeiro e bloqueados no Banco Central após o confisco realizado".

Alcoforado (1998) sinalizou que o confisco como medida de estabilização econômica, era uma tragédia anunciada. Além de não prever nenhum mecanismo para driblar a crise social. fruto da recessão que se instaurou, deixou de prever estratégias para que fosse retomado o crescimento. Isso mostra o improviso das medidas adotadas, o que deu lugar à promulgação da Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990, fundamento do Plano Nacional de Desestatização (PND).

O PND tinha como objetivos transferir à iniciativa privada as atividades até então exploradas pelo Estado, a redução da dívida pública e a retomada dos investimentos nas empresas privatizadas, e assim, ampliar a competitividade. As privatizações um dos pontos centrais do leque de medidas a serem adotadas pelo PND, que em sua instituição, já tinha

preestabelecida uma lista com sessenta e oito empresas aptas à privatização, e desse total 18 foram privatizadas.

Rankings (2019) com base no Relatório de Atividades do PND, demonstrou a quantidade e os valores da onda de privatizações que ocorreram no cenário brasileiro. Foram privatizadas a Usiminas ($ 1. 112, 40), Companhia Petroquímica do Sul (Copesul) ($ 797,1), Cia Aços Especiais ($ 465, 4), Companhia Siderúrgica de Tubarão Petroflex Ind. e Com ($ 234,1), Fertilizantes Fosfatados ($ 182), Aços Finos Piratini S.A (107,9), Celma (90,7), Companhia Nacional de Álcalis ($ 81,4), Companhia Industrial Polipropileno ($ 59,4), Polisul Petroquímica ($ 56,8), Marfesa (48,4), Nitriflex, S.A. Ind e. Com ($ 26,2), Cosinor ($ 13,7), Goiás Fertilizantes ($13), Serviço de Navegação da Bacia do Prata (12), Companhia Brasileira de Estireno (10,9), Indag S.A ($6,8), totalizando um montante de $ 3.665,3.

Cumpre destacar que, na base dos discursos do governo Collor, a Usiminas era reconhecida como uma das mais eficientes em nível mundial. Com sua privatização, foram levantados os maiores valores entre 1991 e 1992. Mesmo figurando como uma das empresas mais sólidas e notáveis do país, ela foi uma das grandes corporações desnacionalizadas.

Esse movimento evidenciou de forma candente a crescente presença do capital estrangeiro na economia brasileira, com destaque para o capital japonês. A empresa, que anteriormente detinha o controle majoritário, passou a possuir apenas 13,8% da nova composição acionária.

Como apontou Rankings (2019, p. 7), no entanto, a desnacionalização da empresa, no entanto, não ocorria “apenas por meio da participação acionária de estrangeiros, mas também por contratos internacionais de compra de tecnologia, que foram firmados ao longo dos anos subsequentes à sua venda”. Logo, as privatizações efetivadas serviam ao capital internacional. não havia preocupação com o parque industrial nacional. não se pensou nas empresas que enfrentavam liquidez; não se investiu em tecnologia.

Como observa alcoforado (1998, p. 17–18), “essa exposição precoce significou submeter a indústria nacional à lógica predatória das corporações multinacionais, ampliando a dependência externa e fragilizando o sistema produtivo”.

Diante esse panorama geral. o governo Collor lançou as Diretrizes Gerais para a Política Industrial e de Comércio Exterior (PICE), cujo objetivo consistia em reestruturar a economia, com medidas e investimentos para ampliar a capacidade produtiva, para possibilitar a competição com as grandes empresas internacionais. Entretanto, as medidas não surtiram o efeito esperado, as iniciativas revelaram-se insuficientes na contenção da crise que vivenciávamos. O fracasso das políticas e medidas adotadas, somado aos sucessivos escândalos

de corrupção envolvendo o tesoureiro da campanha presidencial. Paulo César Farias, culminou no processo de desgaste político e, na tentativa de evitar um impeachment, Fernando Collor renunciou em 1992.

A interrupção prematura de seu mandato, porém, não constituiu um abandono do projeto neoliberal. Pelo contrário, com o governo de Itamar Franco e, sobretudo, com FHC à frente do Ministério da Fazenda, houve uma atuação rápida. Foi montada uma equipe de economistas inseridos nos debates sobre a inflação brasileira, com nomes como Edmar Bacha, envolvido em outros planos de estabilização, Pérsio Árida e Lara Resende, defensores da abertura econômica do país. Essa equipe tornou-se a responsável por formular um plano com três fases, ajuste fiscal. implantação da Unidade Referencial de Valor e a criação de uma nova moeda.

O Plano FHC (Plano Real) idealizado pela equipe formada visava à reorganização de três políticas macroeconômicas: fiscal. monetária e cambial. Para isso, valeu-se do Programa de Ação Imediata (PAI), programa anunciado no último mês do governo Itamar Franco.

O PAI era voltado ao ajuste fiscal. o que impactaria as contas governamentais, frearia os impactos da inflação sobre as receitas e despesas do Estado. De acordo com Batista Júnior (1996, p. 142), o PAI era baseado no efeito “Bacha”, que indica que os gastos públicos eram, “em média, menos indexados do que as receitas públicas, o déficit fiscal real aumentaria com a estabilização, isso iria reforçar o efeito expansivo da ampliação do consumo e de outros componentes de gasto privado”.

Para David Samuels (2003), essa foi uma estratégia importante usada por FHC para a centralização político-econômica, para retomar o controle sobre os governos regionais e conseguir, desse modo, enfraquecer a influência parlamentar que os governadores e prefeitos exerciam sobre os congressistas.

O efeito Bacha não atingiu apenas o governo central. mas os demais entes federativos (estados e municípios). Logo, eram necessários ajustes feitos por meio da renegociação de dívidas, devendo os bancos passar pelo mesmo procedimento com acompanhamento e maior interferência do governo federal.

O programa PAI foi finalizado em março do ano de 1994, naquele mesmo período, o governo sancionava a emenda constitucional de criação do Fundo Social de Emergência (FSE), que permitia a desvinculação de 20% das receitas da União. Esse corte orçamentário dava maior flexibilidade na aplicação e utilização de recursos e maior controle do fluxo de caixa.

Na prática, porém, o FSE acabou destinando verbas para outras finalidades (Ministério do Exército, Polícia Rodoviária e Federal). Isso evidenciava que o fundo servia como um

mecanismo para aumentar a liberdade de manipulação dos gastos públicos, e manter um equilíbrio fiscal primário e eleitoral.

O governo ainda criou o Imposto sobre Movimentações Financeiras, que elevava a alíquota de 0,25% dos impostos federais sobre transações bancárias, como parte do plano neoliberal.

E após a criação e adoção ampla das medidas, programas e fundos, FHC despontou no cenário político, sendo eleito presidente em 1994. Os modelos de desestatização e abertura ao neoliberalismo foram retomados e aprofundados, agora sob uma roupagem mais institucionalizada e tecnocrática.

O governo FHC, devido ao sucesso que obteve com o Plano Real. possuía apoio do mercado financeiro, o que facilitou a continuidade das reformas que haviam sido iniciadas sob a égide dos princípios neoliberais, que já não era há muito tempo uma simples diretriz econômica instituída de forma emergencial. mas tornara-se o norte das reformas nas esferas públicas no Brasil.

Já era evidente, em 1994, quando FHC foi eleito presidente, que manteria em sua agenda medidas econômicas adotadas anteriormente, visando acabar com a inflação, privatizar, reformar a Constituição para flexibilizar relações entre o Estado e a sociedade.

Alcoforado (1998) afirmou que FHC demonstrava desde o início as suas reais intenções, ou seja, seu governo trabalharia em prol da radicalização neoliberal. com a necessidade de internacionalização e abertura da economia, nas palavras do presidente:

> Nós, hoje, temos que competir internacionalmente, queiramos ou não. Não é o Brasil que está com a economia internacionalizada. [...] ou nós colocamos, em termos razoáveis dos interesses nacionais o processo de integração da economia, ou ela vem sem que possamos dizer qual é o melhor caminho. O mundo é assim, hoje: internacionalizado. Tem uma crise no México. O Brasil não tem nada a ver com a crise do México, a situação nossa é completamente diferente, a não ser para os de má-fé. Por isso são necessárias medidas já conhecidas [...] estabilização econômica num quadro de equilíbrio das contas públicas, privatização e reafirmando a liberalização comercial. a criação de infraestrutura adequada e de um sistema financeiro ágil, moderno a disponibilidade de qualidade gerencial. (Cardoso, 1995, p. 1)

A declaração apresentada não revelava apenas uma postura pragmática por parte do presidente diante da nova ordem global. mas, ela também representava a materialização das medidas que se manteriam e seriam aprofundadas, medidas econômicas alinhadas ao receituário neoliberal. que já vinham sendo implementadas no Brasil desde o governo Collor.

Na análise de Antunes (2005, p. 131–132), o governo de FHC, eleito em 1994 e reeleito em 1998, marcou uma inflexão profunda na configuração do parque produtivo nacional. A intensa política de privatizações, principalmente nos setores da siderurgia, telecomunicações e energia elétrica, desarticulou o tripé tradicional da economia brasileira, composto pelo capital

nacional. capital estrangeiro e setor produtivo estatal. Tal processo, segundo o autor, não apenas alterou drasticamente a estrutura produtiva que tinha sido construída ao longo das últimas cinco décadas, como também acentuou a integração subordinada do Brasil ao circuito da economia globalizada.

Premeditadamente, como aponta alcoforado (1998), FHC já possuía um projeto claro para o país. Essa orientação já podia ser observada em textos anteriores à sua eleição, como o artigo "Ainda a teoria da dependência", publicado na *Folha de São Paulo*, no qual expressava a necessidade de adaptação das economias periféricas aos novos padrões da economia mundial. defendendo uma inserção ativa — ainda que subordinada — na lógica da globalização.

> Não há desenvolvimento capitalista se não o for associado ao capital internacional. [...] sem a perspectiva de expansão em países periféricos, como o Brasil, o capitalismo mundial não sobreviverá. A mundialização do capital coloca na ordem do dia a necessidade do desenvolvimento capitalista dependente associado (Cardoso, Faletto, 1970, p. 258).

Nesse mesmo artigo, FHC complementou que o desafio do desenvolvimento exigia reformas, para estabilizar a economia e as contas públicas, era preciso realizar privatizações, fomentar a liberalização comercial. criar um sistema financeiro ágil e moderno, garantir a disponibilidade de quesitos que envolvem a qualidade gerencial. e a recondução do Estado ao seu campo prioritário, a prestação de serviços básicos.

FHC reiterava que o Brasil devia se ajustar às mudanças que estavam ocorrendo no mundo. Dentro do constructo dessa nova ordem mundial. era necessário cingir relações de cooperação internacional. A cooperação entre os Estados-nações se impunha no âmbito do desenvolvimento econômico, político e social de forma dependente.

Em se tratando da cooperação econômica, para que o Brasil tivesse acesso aos empréstimos de organismos internacionais se fez necessário ajustar a política econômica, social e institucional às diretrizes outrora estabelecidas pelo BM e FMI.

Para atender a essas demandas e às exigências necessárias à liberação de recursos provindos dos organismos multilaterais, era preciso realizar os ajustes macroeconômicos e seguir um amplo leque de prescrições, começando com a realização da reforma no Estado, que em 1995, no primeiro ano de mandato do governo FHC, era a pedra de toque para a retomada da economia e do desenvolvimento de políticas neoliberais.

Como ponto de partida, o governo priorizou mudanças substanciais no PND, principiou com a apresentação imediata de cinco Emendas Constitucionais enviadas ao Congresso Nacional. buscou garantir suporte jurídico às ações de desestatização.

Antes de adentrar no mérito das emendas, é fundamental compreender o que se entende por desestatização, quais os elementos por ela abrangidos, as modalidades utilizadas em sua execução, pois é mediante essa compreensão que se pode identificar como o conteúdo das emendas constitucionais contribuiu para viabilizar e aprofundar o processo de desestatização.

No artigo 1º do PND, há a definição do que é desestatização, o artigo 2º delimita quais elementos poderiam ser desestatizados, havendo a inserção do inciso IV que foi fruto do Decreto-Lei nº 2.321, e o inciso V foi incluído no decreto por meio de Medidas Provisória 2.161-35. *In verbis,* os artigos supracitados expressam que

> a) Desestatização é a alienação, pela União, de direitos que lhe assegurem, diretamente ou através de outras controladas, preponderância nas deliberações sociais e o poder de eleger a maioria dos administradores da sociedade;
> b) a transferência, para a iniciativa privada, da execução de serviços públicos explorados pela União, diretamente ou através de entidades controladas, bem como daqueles de sua responsabilidade.
> c) a transferência ou outorga de direitos sobre bens móveis e imóveis da União, nos termos desta Lei. (Brasil, 1997)

> Art. 2º Poderão ser objeto de desestatização, nos termos desta Lei:
> I - Empresas, inclusive instituições financeiras, controladas direta ou indiretamente pela União, instituídas por lei ou ato do Poder Executivo;
> II - Empresas criadas pelo setor privado e que, por qualquer motivo, passaram ao controle direto ou indireto da União
> III - serviços públicos objeto de concessão, permissão ou autorização;
> IV - Instituições financeiras públicas estaduais que tenham tido as ações de seu capital social desapropriadas, na forma do Decreto Lei nº 2.321.
> V- Bens móveis e imóveis da União. (Brasil, 1997)

E para completar as disposições do PND era preciso detalhar as modalidades operacionais por meio das quais as desestatizações seriam executadas. Tais diretrizes estão expressas no artigo 4º do referido documento que elenca as seguintes possibilidades:

> I - Alienação de participação societária, inclusive de controle acionário, preferencialmente mediante as seguintes ações:
> II - Abertura de capital;
> III - aumento de capital. com renúncia ou cessão, total ou parcial. de direitos de subscrição;
> IV - Alienação, arrendamento, locação, comodato ou cessão de bens e instalações;
> V - Dissolução de sociedades ou desativação parcial de seus empreendimentos, com a consequente alienação de seus ativos;
> VI - Concessão, permissão ou autorização de serviços públicos.
> VII - aforamento, remição de foro, permuta, cessão, concessão de direito real de uso resolúvel e alienação mediante venda de bens imóveis de domínio da União.

Levando em conta o nível de complexidade e a abrangência das reformas preconizadas, tornou-se imperioso o respaldo constitucional para viabilizar sua implementação, com esse objetivo específico é que foram enviadas as cinco emendas constitucionais ao congresso.

As 5ª e 9ª Emendas tratam, respectivamente, da exploração, seja direta ou mediante

concessão dos Estados, dos serviços locais de gás, sendo proibida a edição de Medida Provisória para a sua regulamentação.

Para tal. foi definido no anteprojeto dessas emendas à constituição de um órgão regulador federal. a Agência Nacional de Petróleo (ANP) para regular e fiscalizar as atividades presentes nos incisos I a IV do artigo 177 da Constituição, além de criar um Conselho Nacional de Política de Petróleo.

No Congresso Nacional indicava-se que na nova fase de transformação do papel do Estado não dava mais para ficar atrelado ao regime único, aos baixos salários e ao tratamento igual entre autarquias e fundações, sendo preciso criar mecanismos atrativos para dispor de estímulo financeiro e de pessoal técnico especializado.

E para que o mercado petrolífero se tornasse mais atrativo, era necessário comungar com o espírito da flexibilidade e da competitividade. Com isso, a Petrobrás poderia associar-se de forma majoritária ou não para desenvolver determinados trabalhos, podendo, inclusive, alienar os direitos de exploração sobre os blocos, mediante autorização da ANP. Deste modo, a exploração, desenvolvimento e produção de novas áreas poderiam ser, facilmente, objeto de concessão, tendo o concessionário três anos para executar um programa exploratório mínimo.

Era previsto, ainda, diversos tipos de participação governamental. como um bônus de assinatura, que era o valor a ser ofertado pelos concorrentes nas licitações feitas para as novas concessões. Sobre o refino e processamento do gás, os direitos sobre este poderiam ser repassados, transferidos a outrem, podendo ainda ocorrer a associação a outras empresas.

Acerca do transporte, indicava-se que todo e qualquer duto poderia ser utilizado por qualquer empresa da indústria de petróleo, mediante pagamento acordado entre as partes, isso reafirmou o posicionamento da gestão operacional de contornar o que os deputados chamavam de "excesso de formalidade ritualístico" da Lei nº 8.666[4]. (Brasil, 1993)

Diante do apontado, deve ser notado que as empresas concessionárias dos serviços tinham a obrigação regulamentar de aplicar no Brasil, ao menos um por cento de seu faturamento bruto em pesquisas e em desenvolvimento tecnológico, bem como investir em formação e capacitação de especialistas, desenvolvimento de materiais e equipamentos.

A emenda nº 6 foi submetida ao Congresso Nacional. por meio da Mensagem nº 193/95, foi acompanhada da Exposição Motivos nº 37/95; por meio dela, foi ajustada a redação do artigo

[4]Esta Lei estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos, regulando o modo como o poder público pode contratar obras, serviços, compras e alienações, além de estabelecer princípios, regras e procedimentos obrigatórios para garantir a legalidade processual. impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Indicando-se ainda o tipo de licitação (concorrência, pregão, convite, leilão)

170, inciso IX da Constituição, e ainda foi alterado o § 1º do artigo 176, eliminando a exclusividade na extração, e pesquisa e lavra de recursos minerais, e aproveitamento da energia hidráulica, abrindo-se espaço à participação estrangeira, o que nas palavras do senador Bernardo Cabral. serviria à "atração de investimento para o setor de mineração e energia elétrica". (Brasil, 1995)

De fato, o que ocorreu foi que o *nilil obstat* constitucional abriu caminho progressivamente para a desnacionalização dos setores citados, e à drenagem das riquezas do país.

A emenda nº 7 alterou o artigo 178 da Constituição Federal e dispôs sobre adoção de medidas concernentes à ordenação dos transportes aéreos, aquáticos e terrestres em nível nacional e internacional. sem deixar levar em consideração os acordos firmados pela União, atendendo ao princípio da reciprocidade.

Com a nova redação dada pela emenda, foi encaminhado ao Congresso o Projeto de Lei nº 1.125, de 1995, visaou obter uma redução nos custos de transportes aquaviários, incentivou a competitividade e a concorrência, sem que houvesse comprometimento da frota brasileira. O ponto problemático na emenda é que no tocante à navegação turística, visualizava-se que esta era afetada, pois, não havia plenitude em termos de *competitividade,* já que as empresas deveriam seguir o preconizado na legislação trabalhista e tributária, isso lhes impunha muitos encargos onerosos.

A emenda nº 8 tratou da exploração direta ou mediante concessão pela União dos serviços de telecomunicações. Ela alterou o inciso XI e alínea a do inciso XII do artigo 21 da Constituição Federal. de modo que a redação do artigo ficou desta maneira:

> Artigo 21. Compete à União:
> XI- Explorar diretamente ou mediante autorização concessão ou permissão os serviços de telecomunicações, nos termos da lei, que disporá sobre a organização dos serviços, a criação de um órgão regulador e outros aspectos institucionais.
> XII- Explorar, diretamente ou mediante autorização, concessão ou permissão os serviços de radiodifusão

Com a nova redação, em 21 de abril de 1996, em reunião da Comissão Especial destinada à elaboração dos projetos de lei reguladores do texto constitucional alterado pela emenda, se iniciavam as discussões sobre o plano de reestruturação das telecomunicações do país. Conclui-se que este seria um processo complexo de grande envergadura. Na reestruturação, foram enfatizadas oito premissas, para que o sistema pudesse se adequar aos níveis de competitividade e desenvolvimento social. assegurando aos usuários dos serviços acesso universal aos meios de comunicação, aumento, abertura e participação de capitais estrangeiros. Foi acordado que os serviços de celular móvel seriam explorados mediante

concessão outorgada por licitação, pelo prazo de 15 anos, os serviços de transporte de sinal por satélites reconheceriam as mesmas condições, ou seja, seriam aplicadas concessões pelo prazo de 15 anos, podendo ocorrer prorrogação.

Os processos de outorga para exploração deveriam conter requisitos mínimos que propiciassem a diversidade das entidades interessadas, para impulsionar a competitividade, ficando a União autorizada a cobrar pelos direitos de exploração de serviços dos quais abriria mão.

Por fim, sendo determinadas as concessões para fins de exploração nos ramos das telecomunicações, a outorga ficaria a cargo do Presidente da República, mediante licitação, que deveria ser homologada pelo Conselho Nacional de Telecomunicações, por um prazo de 30 anos. Ademais, os sistemas independentes e as entidades como a Telebras, por meio desta emenda, passaria a ser objeto de privatização.

A 9ª emenda, ligada ao projeto de Lei nº 1.125/95 propunha o afretamento de embarcações estrangeiras por viagem e por tempo determinado, abriu espaço náutico para que estas operassem no transporte de mercadorias, na navegação da cabotagem ou no interior dos percursos nacionais. Mediante autorização do Ministério dos Transportes, agiria diante da ausência de embarcações de bandeira brasileira, levando em consideração o interesse público. Todavia, setores centrais, que antes ficavam resguardados sob vigilância, foram progressivamente expostos à concorrência estrangeira.

Ainda que justificadas com argumentos do direito administrativo, visando “atender ao melhor interesse público”, as medidas previstas nas emendas, e outras iniciativas correlatas, coadunaram-se com a abertura de espaço à concorrência com os demais capitais, que conseguiram penetrar em setores estratégicos, resguardados pela legislação nacional. Em linhas gerais, as propostas contidas no conjunto das cinco emendas constitucionais convergiram para a quebra do monopólio estatal. e assim foram eficazes na promoção e na liberalização de áreas vitais da economia.

Ficou evidente que não bastava abrir espaços para a sociedade civil, e nem seria possível implementar as mudanças necessárias por meio de de iniciativas isoladas. De acordo com Miquelim (2024) o recuo do Estado da esfera econômica deveria ser complementado com o reforço da esfera política. Isso significava que os ajustes deveriam ser consolidados e aprofundados através de mudanças institucionais, o que exigia uma reforma da Constituição de 1988, e as emendas foram apenas o passo inicial no preparo de todo o arcabouço legal para viabilizar o projeto de reestruturação do Estado, que ainda conservava os marcos do Estado social e intervencionista.

Nesse contexto, as emendas e as medidas contidas no PND foram fundamentais na instrumentalização, retomada e aplicação de medidas do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que foi reincorporado à gestão FHC, servindo como eixo estruturante da reforma do Estado. O plano consolidou-se e se tornou um dos pilares da implementação da agenda neoliberal no Brasil, estando similarmente alinhado às diretrizes do Consenso de Washington e aos compromissos firmados com os organismos multilaterais.

Em 1995, somaram-se esforços do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), instituído após ser extinta a Secretaria da Administração Federal. vinculada à Presidência da República, em prol do lançamento do novo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), assim, foi criada uma estrutura operacional. considerada urgente no que tange à inclusão da reforma do Estado como uma das máximas prioridades do governo.

Tal iniciativa implicou um redimensionamento do papel do chefe de Estado, que deixou de ser diretamente responsável pelas políticas de gestão e reforma estatal. função já consolidada em mandatos anteriores, passando a desempenhar um papel de moderador nessas questões.

Bresser Pereira foi a escolha da presidência para o Ministério, e junto à indicação de seu nome, houve a designação de Marco Maciel à vice-presidência, ainda durante a transição, como articulador da reforma constitucional. Em suma, houve uma divisão de trabalho entre os partidos de apoio ao presidente. “Ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) caberia a concepção da reforma; ao Partido da Frente Liberal (PFL)a articulação do apoio político necessário para sua aprovação”. (Visentini, 2006, p. 120).

Atendendo à especificidade neoliberal de compactuar com amplas reformas, na primeira gestão do governo de FHC, a temática foi o centro de debates, preocupações e altos investimentos.

No ano de 1997, foi sancionada a Lei 9.491/1997 com a finalidade profícua de impulsionar os processos de privatização. Essa lei possibilitou alterações consideráveis como a substituição da antiga Comissão Diretora pelo Conselho Nacional de Desestatização (CND). O Conselho passou a ser o órgão responsável pela coordenação do processo de desestatização, e assim, obteve maior controle político sobre as decisões. Os representantes do BNDES (sem direito a voto), puderam integrar o conselho, e, posteriormente tornaram-se o principal executor do PND.

Sob a responsabilidade do BNDES, ficou o levantamento de estudos de viabilidade e risco, modelagem das privatizações, contratações que envolvessem a necessidade de consultorias, organização de leilões. Isso possibilitou que o banco se consolidasse como a instituição operacional central no que diz respeito aos processos de privatizações.

Com a Lei 9.491/1997 houve uma abertura à inclusão de empresas públicas, sociedades de economia mista no PND, e isso seria feito mediante decreto, após as devidas deliberações do conselho.

A referendada lei ainda robusteceu a adoção de critérios técnicos e financeiros, como fundamentos norteadores, nas questões que envolvessem os processos de desestatização. Também determinou regras claras sobre os processos que envolvessem a avaliação de ativos e licitações, com ênfase em princípios como o da publicidade, competitividade e igualdade de condições entre os licitantes.

Era preciso atender a essas diretrizes especificadas no plano e critérios legais, garantindo uma consonância com os preceitos definidos no PDRAE. Nesse sentido, o presidente FHC já destacava que o sucesso da reforma do Estado dependeria do cumprimento das metas traçadas. Para tanto, era preciso articular um novo modelo de "desenvolvimento", em que o Estado exercesse de forma "eficaz sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como atendesse os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar". (Brasil, 1995, p.13)

No livro *A história do Plano Real* Filgueiras (2000, p.111) esclarece que as reformas de ordem econômica "foram aprovadas no primeiro ano de mandato com relativa facilidade no Congresso, extinguindo-se o monopólio estatal nas áreas da prospecção, exploração e refino de petróleo, telecomunicações e na geração e distribuição de energia". Foi também alterado o conceito de empresa nacional. o que possibilitaria igualdade de condições e paridade para ingresso de empresas estrangeiras. Ademais, foram desregulamentadas a exploração do subsolo e a navegação costeira.

Diferentemente, as reformas do Estado não encontraram a mesma facilidade e celeridade, as discussões acerca delas só foram colocadas em pauta no Congresso após a ocorrência da crise cambial de 1999.

As reformas administrativas e previdenciárias só deslancharam no final do primeiro ano do governo. A reforma administrativa concentrou esforços na reorganização dos mais diversos segmentos do Estado e foi encaminhada ao Congresso por meio da mensagem presidencial nº 886/ 95, sendo após convertida na Proposta de Emenda à Constituição. (PEC) nº 173[5], que dispunha sobre os balanços financeiros, flexibilização dos tetos remuneratórios, controle de despesas, justificando a adoção de medidas como as privatizações. Juntamente, foi provida a

[5]A PEC 173 encontrou resistências, com apontamento de elementos inconstitucionais, como irredutibilidade salarial. acesso de estrangeiros aos cargos públicos, a exigência de Lei especifica por parte do executivo no que tange aumento de teto e remuneração, e inviolabilidade da aplicação retroativa da PEC, com efeito *ex nunc.*

PEC nº 33, que estabeleceu o marco teórico da reforma, pautando-se na defesa do modelo gerencial. com foco em resultados, eficiência e redução de custos, tornaram-se o escudo para a implementação das reformas do PDRAE.

A implementação das reformas expressas no PDRAE encontrava na reforma administrativa o seu pilar de sustentação, pois previa, entre outros pontos, a contratação de celetistas, manutenção de concursos para contratação de servidores sob regime estatutário, demissões que iam além do quesito falta grave, extinção de cargos e a não viabilidade de recriação destes por quatro anos, além da realocação de servidores que estivessem à disposição, sendo essa manobra uma alternativa à exoneração de servidores por excesso de quadros.

Ocorre que as especificações contidas na PEC 33 e as medidas a serem adotadas, bem como as discussões sobre seus efeitos se encontravam em pauta na Comissão Especial da Câmara, que tinha um prazo (dez sessões) para que fossem feitas as devidas manifestações e análises acerca do mérito da proposta. Mas, após ter acordado com os sindicatos o texto da reforma previdenciária, o deputado Euler Ribeiro (relator) apresentou uma nova PEC nº 33 A, em substituição ao texto anterior, contendo em seu escopo medidas que desagradaram tanto ao governo quanto aos setores envolvidos nas negociações da reforma previdenciária.

Dentre as reformas previstas na PEC (33-A), conforme Bresser Pereira (1998) destacava-se a implantação de um regime próprio para servidores da União e dos demais entes federativos, não foi retirada a competência concorrente prevista no artigo 24 da Constituição. Foram mantidas as idades mínimas para a aposentadoria, aposentadoria especial para educadores, aposentadoria com idade reduzida para rurais.

Porém, o nó górdio da discórdia residia em três pontos: a quebra de sigilo em investigações para fins previdenciários e fiscais; a vedação do uso de recursos das empresas dos segurados para financiar gastos sem relação com benefícios previdenciários; na primeira negociação foi mantida a aposentadoria especial para aqueles que ocupavam cargos com mandatos eletivos, algo que foi suprimido, posteriormente.

A *emenda da Previdência* como ficou conhecida, para garantir e assegurar a viabilidade financeira a longo prazo do sistema financeiro, em específico no que se refere aos fins de aposentadoria integral por tempo de serviço a professores do ensino superior, adotou a exigência de novas faixas etárias mínimas para aposentadoria, além da proibição de acúmulo de proventos, com a imposição de um tempo de carência de cinco anos no cargo, e dez anos em efetivo serviço público, dentre outras medidas.

Anexo aos envios ao Congresso também foi feita a remessa da PEC nº 174, que dispunha sobre a reorganização administrativa dos poderes Legislativo e Judiciário, sendo essencial à

administração da justiça, e a proposta de emenda relativa à ordem tributária. Delineando atividades centrais, necessárias às reformas a serem despendidas pelo PDRAE.

Para que fosse realizada a reforma do Estado, o PDRAE elencou quatro setores no aparelho do Estado, sendo estes setores núcleos estratégicos, com funções que seriam da seguinte ordem: funções exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado.

- As atividades exclusivas se referiam as atividades em que se exerce o poder extroverso do Estado, para regulamentar, fiscalizar, exemplo disso éo exercício do poder de polícia, cobrança de impostos, o cuidado com os serviços de saúde, subsídio à educação básica.
- Os serviços não exclusivos corresponderiam às instituições que não possuem o mesmo poder que o Estado, mas o Estado atua por envolver a esfera dos direitos fundamentais, como hospitais, universidades.
- A produção de bens e serviços estava ligada às atividades econômicas, voltadas ao lucro estatal efetivo, como infraestrutura. De acordo com o contido no PDRAE

> Estão no Estado seja porque faltou capital ao setor privado para realizar o investimento, seja porque são atividades naturalmente monopolistas, nos quais o controle via mercado não é possível, tornando-se necessário no caso de privatização a regulamentação rígida (Brasil, 1995, p. 42)

Ao seguir essa lógica de reforma gerencial que Bresser Pereira, idealizador do plano constata que “a reforma está baseada em uma ideia de Estado e de seu papel. Procura responder quais são as atividades que o Estado deve realizar diretamente, que deve apenas financiar ou promover, e quais lhe compete”. (Brasil, 1995, p.41).

Assim, atenderia aos objetivos centrais e específicos do plano. Em termos de objetivos específicos, o núcleo gerencial do PDRAE deveria atuar para aumentar sua efetividade, o que implica que os interesses acordados democraticamente deveriam se adequar aos interesses a serem alcançados, isso só se tornaria possível com a modernização da administração burocrática.

E os mecanismos e instrumentos para alcançar essa modernização envolviam profissionalização do serviço público, políticas de formação, concursos anuais, efetiva administração salarial. e a introdução de uma cultura gerencial para definir e supervisionar contratos em geral. a possibilidade de exoneração de efetivos, como meio de driblar o déficit do setor público.

Em particular, a Reforma da Previdência Social e a do serviço público, foi considerada como o cerne do problema do déficit público, explicitado no Programa de Estabilização Fiscal. Filgueiras (2006, p. 111-112) lista os objetivos dessa reforma da seguinte maneira:

> Acabar ou ao menos restringir as chamadas aposentadorias especiais, redefinir as aposentadorias proporcionais e por tempo de contribuição, aumentar a contribuição dos funcionários públicos da ativa e institui-las para os inativos, e estabelecer um teto máximo de benefícios para os trabalhadores do setor privado menor do que o existente, abrindo espaço para atuação mais desenvolta dos fundos de pensão privada.

Filgueiras (2006) destaca que esse processo acumulou um dos maiores montantes em termos de alienação de ativos da história, comtemplou desde bancos estaduais até empresas de infraestrutura e serviços essenciais. Compuseram o rol de privatizações[6] e concessões, a Eletropaulo, Telebras (Telecomunicações Brasileiras), Telesp (Telecomunicações de São Paulo), Embratel, Banespa (Banco do Estado de São Paulo), Vale do Rio Doce. Somente no primeiro governo FHC, trinta e uma empresas foram desestatizadas.

No ano de 1999, o número de desestatizações, praticamente dobrou, foram (64) de acordo com os dados disponibilizados pelo BNDES, somaram o montante de$ 31.974,0. A tabela 1, a seguir, mostra quais foram as empresas, e os respectivos valores avençados no processo, findando-se com o montante arrecadado, isso apenas no primeiro governo, pois de acordo com Soares (2000) de 1991 até 2002 ao todo foram privatizadas cerca de 165 empresas, de ordem Estatal. Federal. além de concessões e permissões para exploração.

Conforme o relatório de atividades do PND (2023) de 1990 a 2002 foram realizadas 69 desestatizações. Entre os anos de 1995 e 2003, ocorreu 35 leilões com participações minoritárias no âmbito do Decreto 1.068, isso rendeu arrecadação de R$1.274,9 milhões. Contudo, os dados do PND quando comparados com os disponibilizados pelo BNDES mostram divergências, já que a arrecadação para o BNDES foi estimada em R$ 85 bilhões, um valor que deveria ser mais alto. Porém, devido à simplificação dos processos, as empresas privatizadas foram vendidas a baixo custo.

Jurgenfeld (2018) mostrou a falta de transparência nos processos e o entreguismo das riquezas do país ao capital estrangeiro, conforme dados apresentados no quadro I.

Tabela 1 – Privatizações no primeiro governo FHC, segundo empresa e valor de venda

Empresa Privatizada	Valor da venda (R$ milhões)
Sistema Telebrás	22. 000, 0
CVRD	3.298, 90
Light Serviço de Energia Elétrica	1,356,90
Rede Ferroviária Federal S.A Malha Sudeste	888,9

[6]Filgueiras (2006, p.114) a partir de dados colhidos no BNDES, mostra que forma privatizadas, a partir do PND, entre 1991 e 1999, um total de 64 empresas, só com essas, foi auferido um rendimento médio de $28. 681 milhões – sendo $19.579 milhões (68%) com a receita das vendas e $ 9.201 milhões (32%) de transferências de dívidas. O que envolveu capitais dos setores de siderurgia, elétrico, ferrovia, portuário, mineração e financeiro.

Centrais Geradoras do Sul do Brasil S.A (Gerasul)	879,48
Espírito Santo Centrais Elétricas	399,932
Rede Ferroviária Federal S.A Malha Centro-oeste	316,9
Companhia Petroquímica do Nordeste	270, 444
Companhia Docas do Estado de São Paulo	251, 1
Banco Meridional do Brasil	240,1
Rede Ferroviária Federal S.A Malha Sul	216,6
Salgema Indústrias Químicas S. A	139,213
Companhia Petroquímica de Camaçari	99,564
Polibrasil S.A. Ind. e Com.	99,4
Porto de Sepetiba	92,96
Polipropileno S.A.	81,2
Pronor S. A	63,452
Rede Ferroviária Federal S.A. Malha Oeste	62,36
Companhia Brasileira de Poliuretanos	36
Terminal Rol On, roll of do Porto do RJ	31,56
Nitrocarbono S. A	29, 55
Rede Ferroviária Federal S.A. Malha Tereza Cristina	18,51
Estireno do Nordeste S.A.	16,6
Rede Ferroviária Federal S.A. Malha Norte	15,8
Malha Paulista (Fepasa)	15,8
Cais de Paul	15,8
Detem Química S. A	12,1
Cais de Capuaba	10,71
Porto de Angra dos Reis	9,36
Kopool Filmes S. A	3,1
Companhia Química de Recôncavo	1,708
Total	31. 974, 0

Fonte: BNDES- Relatório de atividades do Programa Nacional de Desestatização (2003)

Junto a essa abertura econômica que se efetiva, ainda no ano de 1996, de acordo com Rodrigues e Jurgenfeld (2018, p.409):

> O governo FHC instituiu o Decreto n. 2.077, de 21 de novembro de 199632,32que promoveu alterações no Decreto n. 1.024, de 29 de julho de 1994, permitindo, por meio do Artigo 33, que o CND pudesse "estabelecer procedimentos simplificados para os processos de desestatização, inclusive para a fixação do preço mínimo" com o objetivo de favorecer e acelerar as privatizações.

Em resumo, de 1990 a 2002 foram privatizados diversos ramos, e como o quesito preço mínimo estava em voga, não foi difícil conseguir interessados. Os quadros abaixo mostram resumo das privatizações e o resultado, sem contar leilões dentre outros.

Tabela 2 – Desestatizações realizadas, segundo modalidade, 1990–2002

Modalidade	**Número de operações**
Empresas controladas	29

Participações Minoritárias	26
Concessões	7
Arrendamentos	7
Total	69

Fonte: BNDES Relatório de atividades do programa nacional de desestatização

Tabela 3 – Resultados das privatizações, segundo setor, 1990–2002

Setor	Número de privatizações	Receita de venda (R$ milhões)	Dívida transferida (R$ milhões)	Resultado total (R$ milhões)
Siderurgia	8	5.561,5	2.626,3	8.187,8
Petroquímica	27	2.698,5	1.002,7	3.701,2
Fertilizantes	5	418,2	75,3	493,5
Energia elétrica	3	3.908,2	1.669,9	5.578,1
Ferroviário	7	1.696,9	–	1.696,9
Mineração	2	5.201,8	3.558,8	8.760,6
Portuário	7	420,8	–	420,8
Financeiro	4	4.190,6	–	4.190,6
Petróleo e gás	1	4.840,3	–	4.840,3
Outros	5	393,6	268,4	662,0
Subtotal	—	29.330,4	9.201,4	38.531,8
Decreto nº 1.068	—	1.150,7	—	1.150,7
Total	69	30.481,1	9.201,4	39.682,5

Fonte: BNDES- Relatório de atividades do Programa Nacional de Desestatização (2003)

Em meio aos ajustes estruturais, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), as privatizações se comparadas com o Governo Collor, (que privatizou 18 empresas), e as vendas somaram $ 3,6 bilhões, os números no governo FHC foram exorbitantes, as tabelas apresentadas mostraram dados do primeiro governo. O BNDES publicou indicativos dos resultados das privatizações por setores nos dois governos.

Tabela 4 – Resultados das privatizações por setor, 1995–2002

Setor	Receita de venda	Dívida transferida	Resultado total
Indústria	**10.852**	**4.265**	**15.117**
Petroquímica	816	706	1.522
Petróleo	4.840	–	4.840
Mineração	5.196	3.559	8.755
Infraestrutura e serviços	**63.281**	**10.545**	**73.826**
Financeiro	6.329	–	6.329
Elétrico	22.238	7.510	29.748
Transporte	2.321	–	2.321
Portuário	421	–	421
Gás e saneamento	2.111	88	2.199
Telecomunicações	29.811	2.947	32.758
Informática	50	–	50
Participações minoritárias	**4.481**	**–**	**4.481**

Decreto nº 1.068	753	–	753
Estaduais	3.728	–	3.728
Total	**78.614**	**14.810**	**93.424**

Fonte: BNDE, (2002, p.25).

Além do alto número de setores privatizados, atendendo à premissa de abertura da economia, o que se nota é a participação de diversos países investidores. O quadro 5 expressa em números os investimentos de capital estrangeiro nos dois governos de FHC.

Tabela 5 – Participação de investidores estrangeiros nas privatizações brasileiras, por país e modalidade, 1995–2002

País	**PND**	**%**	**Estadual**	**%**	**Telecomunicações**	**%**	**Total**	**%**
Estados Unidos	4.318	15,1	6.024	21,6	3.692	12,8	14.034	16,5
Espanha	3.606	12,6	4.027	14,4	5.042	17,5	12.675	14,9
Portugal	1	–	658	2,4	4.224	14,7	4.882	5,7
Itália	–	–	143	0,6	2.479	8,6	2.621	3,1
Chile	–	–	1.006	3,6	–	-	1.006	1,2
Bélgica	880	3,1	–	-	–	-	880	1,0
Inglaterra	2	–	692	2,5	21	0,1	715	0,8
Canadá	21	0,1	–	-	671	2,3	692	0,8
Suécia	–	–	–	-	599	2,1	599	0,7
França	479	1,7	196	0,7	10	-	686	0,8

Holanda	5	–	410	1,5	–		415	0,5
Japão	8	–	–		256	0,9	264	0,3
Coreia	–	–	–		265	0,9	265	0,3
Argentina	–	–	148	0,5	11		159	0,2
Alemanha	75	0,3	–		–		75	0,1
Uruguai	–	–	–		–		–	0,0
Outros	1.815	2,6	350	1,3	–		1.078	1,3
Participação estrangeira	**11.210**	**36,7**	**13.154**	**48,9**	**17.770**	**59,4**	**42.134**	**48,2**
Total	**30.481**	**100,0**	**27.949**	**100,0**	**29.050**	**100,0**	**87.480**	**100,0**

Fonte: BNDES (2002)

Como em uma equação matemática, os dados não mentem, na era FHC ocorreu uma verdadeira ofensiva neoliberal. e a reforma do Estado serviu em primeiro lugar à defesa dos interesses do imperialismo, nesse ínterim se formaram os principais arranjos neoliberais, houve uma extensa abertura da economia ao capital estrangeiro, e sobre o quesito privatização, Filgueiras mostra:

> A participação na economia brasileira, partiu de 38 empresas, em 1990, para 237 em 1998, uma variação de 623 % em apenas 8 anos. Obviamente que o processo de inserção de empresas estrangeiras não se restringe ao período de FHC à frente do executivo nacional. mas entre 1990 e 1994, a variação foi de 52 % apenas em seu governo. (Filgueiras, 2000, p.138)

A prioridade das reformas, as privatizações se voltavam para o aumento da eficiência, o atendimento das necessidades do maior número de pessoas possíveis, com qualidade e baixo custo.

Em linhas gerais, as reformas e atividades desenvolvidas careciam de custeio externo, portanto, eram norteadas com vistas à administração dos recursos humanos, e materiais de forma racional. as instituições ficaram condicionadas a um lobby de imposições, devendo alcançar índices e metas estipuladas por organismo internacionais como BM. Sob essa ótica o

vasto processo de privatizações , abertura econômica, rigidez fiscal adotada pelo Brasil em conjunto com o FMI para o período de 1999 a 2001, segundo Loureiro (2001) foi essencial para que atendesse à meta de superávit primário de 2,7% do PIB, controlando as despesas e gerando receitas correntes para amortizar o endividamento externa que já passava dos $ 254, 45 bilhões.

Na reconfiguração da figura estatal. tornou-se cogente resgatar reformular o PND, a fim de implementar o PDRAE, que viabilizaria um amplo processo de privatizações, abertura ao capital estrangeiro. Além disso, com a reformulação da máquina estatal sob a lógica da eficiência gerencial e da racionalidade de mercado, fez-se necessário desregulamentar direitos adquiridos, e as consequências foram a flexibilização das relações de trabalho, o desmonte de políticas públicas, maximização do desemprego, exigências e cobranças com base em currículos de qualidade na educação. Esses foram apenas alguns reflexos dos efeitos nefandos da inserção subordinada do país ao projeto neoliberal.

Com isso, convém no próximo ponto de forma breve apontar aspectos das reformas do estado e seus impactos na educação e nos níveis de desemprego.

1.3 Breves apontamentos sobre a Reforma do Estado, a educação e o emprego

Em meio às inúmeras reformas cotejadas pelo PDRAE, no ano de 1997 foi promulgada a Lei Nº 9.649, que restringia a expansão da oferta da educação profissional no país que impediu a abertura de novas escolas técnicas. Seguindo a cartilha do plano de reforma, isso demonstrava aos possíveis investidores internacionais o controle, e a indisponibilidade em firmar novos gastos.

Outra medida que não saiu do papel, mas deve ser lembrada de acordo com Silveira, (2009, p.114) se volta à transformação das universidades federais em organizações sociais, medida que sofreu intensa oposição.

> O modelo de financiamento privado adotado nas universidades públicas, via fundação de apoio pela Lei 8.958, de 20 de dezembro de 1994, levou o governo a se abastecer cada vez mais do ensino do financiamento do ensino superior, utilizando os recursos da área para o ajuste fiscal. Para se ter uma ideia a execução orçamentária global do Ministério da Educação (MEC) com as Instituições Federais de Ensino Superior, atingiu, em 1995 o montante de $ 8,5 milhões [...] em 1998, a mesma execução foi de $ 6,9 milhões, atingindo um patamar um pouco maior em 2002, quando montou $ 7,6 milhões, ainda assim, 11% menos do que no primeiro ano de FHC.

Em se tratando da educação, seguindo a cartilha do BM e de seus economistas, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 14, de setembro de 1996, segundo Loureiro (2001, p. 28) os economistas:

> Pregam: prioridade para a educação básica; privatização do ensino secundário e superior e estímulo ao setor privado; maior eficiência na administração educacional; participação da comunidade na administração e nos custos escolares; descentralização das instituições escolares; maior autonomia das instituições educacionais; análise econômica dos resultados, baseada na produtividade; criação de sistemas de avaliação nacional. [...]

Apesar de ter um teor discursivo embasado em ideais como humanidade, equidade, às políticas de ajuste econômico com diretrizes políticas que primam pela redução das despesas sociais. E os empréstimos voltados à educação estariam condicionados as seguintes diretrizes:

- A reforma gerencial do Estado, em se tratando da educação deveria seguir os preceitos da reforma gerencial. com foco na eficiência, redução de custos, descentralização da tomada de decisões, avaliações de desempenho.
- Elevação do número de matrículas, universalização do acesso à educação, melhora nos índices de qualidade (ocorrendo Introdução do Sistema de Avaliação Educacional Brasileira).
- Criação do Indicador de Desempenho das escolas, com vistas aos resultados acadêmicos e eficiência interna.
- Diminuição dos índices de evasão, e as taxas de repetência (15%)
- Descentralização da gestão, e transferência de competências aos Estados e Municípios.

Os investimentos em trabalho e emprego foram essenciais para a materialização dos objetivos do PDRAE; as Emendas Constitucionais (EC), como a nº 19, previam o fim da obrigatoriedade de um regime jurídico único, contratação de celetistas, possibilidade de demissão de estatutários estáveis por falta grave, desempenho insuficiente, exoneração por excesso de quadros, limites na remuneração e fixação de tetos salariais.

Ampliou-se a partir de então, os processos de desregulamentação, flexibilização e precarização das relações trabalhistas, indo além de enxugamento de custos e da imprescindibilidade de romper coma rigidez da estabilidade garantida aos servidores públicos conforme exposição no PDRAE.

Rompendo com a rigidez, flexibilizou-se o trabalho, surgiram novas formas de contratação e no cenário brasileiro aumentou a subcontratação, e o desemprego teve um salto

significativo, isso porque desde que FHC era Ministro da Fazenda uma série de medidas[7] estavam e continuaram a ser adotadas em seus dois governos.

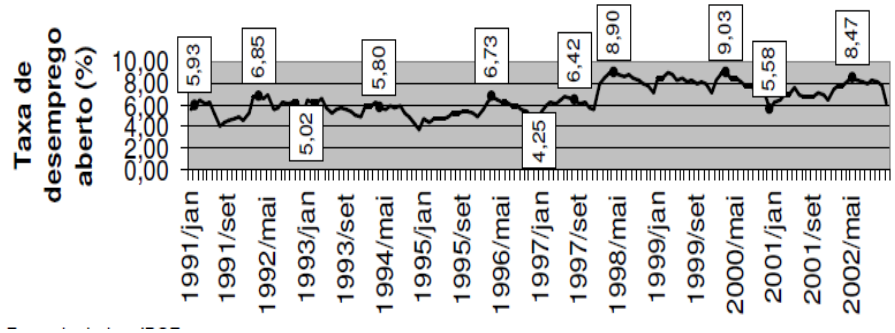
Alves (1996, p.90) ao falar sobre a questão do desemprego indica que muito mais que apenas resultado de um ajuste estrutural que é produzido por quesitos como a introdução de tecnologias, um fenômeno natural que acompanha o processo de reestruturação capitalista, o desemprego esconde contradições históricas demarcadas pelo fim do keynesianismo, sendo altamente influenciado pelo neoliberalismo que permeia a formulação de políticas econômicas no Estado-Nação. Logo, "desemprego significa salários baixos e uma força de trabalho vulnerável"

O desemprego que recrudesceu entre 1992 e 1993, e entre 2000 e 2002 disparou e de acordo com dados disponibilizados pelo IBGE, atingiu a partir de 1994 um aumento de 10, 45%. Conforme explica Neto (2001, p.75) não se sabe se isso é:

> Ironia da história ou astucia da razão, a realidade mostra a presença de um crescente exército de desempregados no fim do século XX, justamente após o apogeu das políticas de pleno emprego do último pós-guerra. Informações da Organização Internacional do Trabalho revelam que o mundo convive hoje com cerca de 800 milhões de desempregados ou subempregados, sendo cerca de 40 milhões nos países de capitalismo avançado.

Durante as reformas do Estado, junto ao pacote da ofensiva neoliberal. as taxas de desemprego aberto[8]nos anos de 1990 seguiram em alta. Algo demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 1. Índices de desemprego aberto de 1991 a 2002.



Fonte: Silveira (2009, p.146)

[7]Já são conhecidas as medidas como adoção de um sistema de demissão temporária para diminuir despesas finais, contratos temporários e parciais, flexibilidade nos expedientes, melhorias nos processos de treinamento e retreinamento com base na gerência científica.

[8]O conceito de desemprego aberto foi cunhado nas metodologias de mensuração do desemprego no Brasil nos anos de 1980. Por desemprego aberto compreende-se que desempregado é aquele trabalho que busca uma fonte de labora, sem desempenhar qualquer outro tipo de trabalho. Enquanto a outra espécie de desemprego, o desemprego total coaduna o desemprego aberto, e a procura por trabalho aceita até mesmo postos mais precários.

Durante o ano de 1991, cerca de 5,93% da população brasileira se encontrava sem emprego. Já em 1992 houve uma crescente e o número de desempregados foi de 6,85 %. Posteriormente, em 1993 houve uma pequena diminuição e a taxa ficou em 5,02 %. E, em 1994 as taxas de desemprego voltaram a crescer e ficaram em torno de 5,80 %. Uma diminuição considerável nos índices foi notada em janeiro de 1997. Todavia, os anos 2000 a marca foi a maior registrada, os desempregados somaram 9,03%, em seguida, houve uma queda de 3,45%. No último ano do mandato FHC, houve um salto de 5, 58% para a 8,47%.

Os dados sistematizados por Silveira (2009, p.146) demonstram como estava o cenário e os índices de desemprego no período mencionado, o que nos mostra que as reformas ocorridas, a reconfiguração do Estado, o desmantelamento das normas trabalhistas, foram medidas que surtiram efeitos no mundo do trabalho. Emergiu uma nova morfologia, com vínculos laborais permeados pela precarização um fenômeno "que se alastra sob a condição de informalidade, não sendo um fenômeno desvinculado do desemprego, mas é produzido através dele" (Teixeira, *et al.* 2006, p.103). Com isso, se delimita configuração de um novo, e precário mundo do trabalho, e é a configuração dessa nova realidade que será objeto de reflexão do tópico a seguir.

1.4 Neoliberalismo e a demarcação de um novo e precário mundo do trabalho.

Antunes (1999, p. 35-36), ao tecer considerações sobre o mundo do trabalho de parte da década de 1970, momento em que se desdobrou a crise de reestruturação produtiva do capital. apontou que o capitalismo experienciou uma crise estrutural demasiadamente complexa, e a saída desta crise deveria ser dada na mesma intensidade, por meio de uma ofensiva embalada por modificações políticas, econômicas, sociais, jurídico-normativas ideológicas, flexibilizando direitos, a ponto de repercutir efeitos no ideário e na subjetividade da classe trabalhadora.

Os anos de 1970 marcam a crise econômica dos países capitalistas centrais, com esgotamento do fordismo. Essa crise foi muito mais complexa do que apenas uma crise no padrão de acumulação de capital. foi uma crise que expressou um novo modo de vida. Para Filgueiras (2000, p.51), ela "anunciava a quebra de um pacto social. caracterizado pela busca do pleno emprego, pela ruptura com a estabilidade no trabalho e pelo bombardeio às garantias sociais".

Essa crise evidenciou-se

> No âmbito microeconômico, pelo lento crescimento, ou mesmo, pela queda na produtividade de trabalho. Esta última decorrente do envelhecimento do paradigma

> tecnológico dominante e da crescente insatisfação dos trabalhadores com o padrão de gestão fordista, manifestada na elevação do grau de absenteísmo ao trabalho, na alta rotatividade da mão-de-obra nos empregos, no desinteresse generalizado pelo processo de trabalho, no crescimento do número de greves.

Em meio a tantas instabilidades, com o esgotamento do modelo fordista de produção, é que foram criadas as condições objetivas necessárias para que as ideias neoliberais pudessem ser expandidas. Os defensores do neoliberalismo disseminavam o entendimento de que as raízes da crise se concentravam no poder excessivo dos sindicatos, nos movimentos operários que sempre estavam tencionando a relação com seus empregadores para que os trabalhadores obtivessem maiores salários. Isso corroía os lucros e a base de acumulação das empresas, tornando-se obstáculos ao desenvolvimento econômico.

É nesse cenário que, segundo Alves (2000), os países de capitalismo central presenciaram a insurreição de uma nova ofensiva do capital sobre a produção, o que debilitou a condição da classe que vive do trabalho, pois houve um desmonte das vantagens e benefícios até então garantidos pelo *Welfare State*. Como resultado, observou-se o aumento do desemprego estrutural na Europa Ocidental. e o avanço da precarização do trabalho em casos como o dos Estados Unidos.

Antunes (2007, p. 17), seguindo a mesma linha de raciocínio, define que a lógica capitalista atual é centrada na erosão do trabalho contratado, regulamentado, que resguarda as devidas garantias do trabalhador. E é com o desmonte do *Welfare State* nos países do Norte e com os danos reflexos que isso teve em países da América Latina, incluindo o Brasil, que as legislações protetoras são desmanteladas, flexibilizadas para "aumentar ainda mais os mecanismos de extração de sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora".

Em *Adeus ao trabalho,* Antunes (1997, p. 44) verificou que o mundo do trabalho sofreu intensas modificações que levaram a uma:

> [...] *subproletarização* do trabalho, presente nas formas de trabalho precário, parcial. temporário, subcontratado, terceirizado, vinculados à 'economia informal', entre tantas modalidades existentes. [...] essas diversas categorias de trabalhadores têm em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a consequentemente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial.

Antunes (2007), ao escrever suas considerações em *Perda da razão social do trabalho:* terceirização e precarização, afirmou que um terço dos trabalhadores do mundo está em situação

de trabalho precário, temporário ou se encontram no desemprego, e com isso o autor elabora uma concepção acerca do trabalho de forma ampla, a qual denomina *nova polissemia do trabalho.* Nessa polissemia, há a presença de mecanismos de descentralização produtiva, sendo a terceirização estratégica. Alves (2000, p. 203) verificou que a terceirização[9]:

> É um componente central do espírito do Toyotismo, capaz de instaurar uma fragmentação sistêmica do circuito de valorização, o suporto material do trabalhador coletivo. Articula-se com o just- in- time, kanban utilizando-se das vantagens corporativas postas pelas tecnologias microeletrônicas na produção.

A lógica toyotista, caracterizada principalmente pelos programas de qualidade total. just-in-time e círculos de controle de qualidade total. foram responsáveis por impulsionar setores de ponta da indústria brasileira. Além de impulsionar esses setores da indústria, possibilitou, de acordo com Alves (2000), a criação de novos espaços, de novas células de produção. Assim, os espaços fabris passaram por uma reorganização, com divisão de instalações, funções, horários, turnos. Desdobrando-se, mais à frente, em uma fase radical.

Em sua fase mais radical. a adoção das técnicas toyotistas foi responsável pelo que Leite (1994, p. 224) chama de consórcio modular e consórcio industrial (uma nova terceirização), o desenvolvimento de "relações de clientes" entre setores da fábrica, o kanban, a flexibilização e a polivalência.

No contexto do complexo de reestruturação produtiva que se desenvolveu nos anos de 1990, surge a necessidade de um novo tipo de flexibilidade do trabalho, que tende a sobrepor e a conviver de modo articulado com a flexibilidade estrutural do país, atendendo às exigências de qualidade e produtividade vinculadas à mundialização do capital.

A nova flexibilidade, de acordo com Alves (2009, p. 241), tende a "atacar a classe operária do novo (e precário) mundo do trabalho". Essa flexibilidade não atua como nos moldes tradicionais, por meio da espoliação do salário e emprego. Dissimuladamente, ela se instaura, em um primeiro momento, por meio das negociações coletivas, para depois, assumir a forma de lei.

Mészáros (1996, p.148) entende que o discurso da flexibilização é um mito que encobria a realidade e a sistemática da precarização, já que "a preocupação real das personificações do capital converge para a "flexibilidade do trabalho" e luta de todas as maneiras possíveis contra

---

[9]Passados quase 20 anos da obra, a situação está muito pior. Em 2021, havia cerca de 12,7 milhões de trabalhadores terceirizados, o que representava aproximadamente 26% da população ocupada. Com advento da Lei nº 13.429/2017, conhecida como Lei da Terceirização, houve uma crescente em termos de contratos terceirizados. Para o ano de 2025 a estimativa é um crescimento de 12% nesse número. Dados disponíveis em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37753-ocupacao-no-setor-de-servicos-cresce-7-8-e-chega-ao-recorde-de-13-4-milhoes

os rígidos “mercados de trabalho”. Em sua análise, o autor assinala que é com a flexibilização que as “empresas intensificaram a supressão de postos de trabalho, mais rápido do que os rígidos mercados de trabalho podem criá-los, indicando com a aprovação de que a “desregulamentação pode forçar o passo”, e atuar como um mecanismo capaz de atender ao propósito de expansão da capacidade de intervenção do capital sobre as garantias conquistadas ao longo dos tempos pela luta da classe trabalhadora.”

É na investida contra os direitos sociais que se manifestou e se materializou dentro da normatividade, seguindo a legalidade, por meio dos mecanismos e aportes jurídicos **a justiça das injustiças**. É ao assumirem a forma de lei e acordos convencionados que os direitos trabalhistas se tornam passíveis de desregulamentação, assim, abriu-se espaço para que as garantias outrora conquistadas sejam relativizadas, suprimidas ou até mesmo anuladas. A classe que vive do trabalho passa a estar cada vez mais submetida às exigências do capital. o qual se deleita com a flexibilização e *pari passu* conduz e molda com ampla liberdade as demandas advindas das relações laborais conforme suas necessidades.

À luz desse argumento Alves (2000) explica que a flexibilização penetrou no núcleo das negociações coletivas, sob o pretexto de adaptação às novas realidades econômicas. Os direitos outrora garantidos, tornaram-se fonte de discussão, pois houve a possibilidade de ampliar ou reduzir jornadas de trabalho, substituir o pagamento de horas extras por banco de horas, e até mesmo princípios essenciais do Direito do Trabalho, como a irredutibilidade salarial. foram colocados em xeque. Tais mudanças desnudam como a lógica da flexibilização tende a operar também no campo jurídico, o que enseja uma nova reconfiguração de determinados direitos, para institucionalizar a precarização das condições de trabalho.

Essa possibilidade foi materializada na própria Constituição Federal. que, em seu artigo 7º, inciso XXVI, reconheceu a validade das convenções e acordos coletivos, algo corroborado na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) artigos 611 a 620, e nas súmulas 277 e 374 do Tribunal Superior do Trabalho (TST).

Piovezan (2017) destacou que a flexibilização das leis trabalhistas, junto à intensificação do trabalho, é um dos componentes essenciais da precarização do trabalho. As principais reformas normativo-jurídicas dos últimos 20 anos, ocorreram nos dois mandatos de FHC nas décadas de 1990 e início de 2000. Uma medida importante nesse período foi a liberação do trabalho aos domingos (Medida Provisória nº 1.878-64/99). A autora ainda sistematizou no quadro a seguir a flexibilização das principais normas e leis trabalhistas.

Quadro 1 – Normas relacionadas à flexibilização das relações de trabalho

Norma	Conteúdo principal
Lei nº 9.601, de 21 de janeiro de 1998	Dispõe sobre o contrato de trabalho por prazo determinado e o banco de horas.
Lei nº 10.101, de 19 de dezembro de 2000	Dispõe sobre a participação dos trabalhadores nos lucros ou resultados das empresas, considerando produtividade, resultados, metas e lucratividade.
Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001	Introduz disposições relacionadas ao trabalho em regime de tempo parcial.
Medida Provisória nº 1.726, de 3 de novembro de 1998	Dispõe sobre a suspensão temporária do contrato de trabalho.
Portaria nº 789, de 2 de junho de 2014	Estabelece instruções relativas ao contrato de trabalho temporário e ao fornecimento de dados para estudos sobre o mercado de trabalho.

Fonte: Piovezan (2017, p.44-45)

Fruto das flexibilizações na legislação trabalhista, um fenômeno em expansão foi o aumento de trabalhadores autônomos, prestadores de serviço, trabalhadores que realizam trabalhos intermitentes. De 1990 a 2006, houve, de acordo com Capelas, Huertas Neto e Marques (2010, p.242), um crescimento "de 5,7% para 8,9% na contratação de autônomos, já os terceirizados ampliaram de 2,2% para 5,1%". Os dados indicam que, ao recorrer a formas flexíveis de contratação, valendo-se destas, como estratégias orquestradas para enxugar os custos da folha de pagamento, é que os riscos das relações de trabalho recaiam sobre o próprio trabalhador.

Em meio à dinâmica do capitalismo neoliberal. com estruturas fundadas no modelo de acumulação flexível, para reorganizar a produção, e gerir a força de trabalho com vistas à maximização do lucro, é que cada vez mais os vínculos laborais vão sendo precarizados por meio da desregulamentação de direitos, do incremento da informalidade, e da terceirização,

Destarte, ao flexibilizar os direitos trabalhistas consolidados e conquistados por meio da luta dos trabalhadores, o capital avançou sobre a força de trabalho de forma avassaladora, chegando ao ponto de não lhe conseguir lhe garantir uma existência mínima. E mesmo que de forma subalterna, empurra amplas parcelas da classe trabalhadora à vivência de formas de trabalho com níveis extremos de precariedade. Assim, como Marx (2012) já sinalizava, ao aprofundar o processo de exploração e esvaziar os mecanismos mínimos de reprodução da vida dos trabalhadores, a burguesia coloca em risco a sustentação do seu domínio.

No Brasil e no mundo, a dinâmica de reestruturação produtiva descrita anteriormente manifestou-se de maneira concreta e tendenciosa na informalização das relações de trabalho, na fragilização dos direitos historicamente conquistados e materializados via Constituição, e na flexibilização de normas contratuais, sendo esses vetores essenciais à precarização do trabalho, "tendo em vista sua tendência à intensificação, à flexibilização do trabalho e das formas de contratação". (Piovezan, 2017, p.42).

Nas palavras de Alves (2000), nesse novo, porém precário mundo do trabalho, antigos arquétipos são revisitados e reformados, a exploração continua de forma intensificada, mas com novas jornadas estendidas, com formas distintas de contratação, sendo empregados mecanismos que substituem o valor que deveria ser pago pela exploração da força de trabalho, direitos e princípios universais, como a irredutibilidade salarial. podem ser acordados.

Formou-se um novo contingente na classe que vive do trabalho: trabalhadores terceirizados, subproletarizados, polivalentes, autônomos, flexíveis para atender às necessidades dos mercados, e é nessa flexibilidade que reside uma das principais faces da precarização do trabalho, que abrange tanto o trabalhador fabril, autônomo, atingindo categorias como a docente, que é interesse da pesquisa.

CAPÍTULO 2 – NEOLIBERALISMO, REFORMAS EDUCACIONAIS E APONTAMENTOS SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No capítulo anterior, sinalizamos que a ascensão do neoliberalismo no Brasil, sobretudo nos anos de 1990, esteve articulada com o processo de reestruturação do papel do Estado, materializado por meio das reformas empreendidas pelo PDRAE. Na reforma do Estado, a função estatal como provedor direto de serviços públicos foi progressivamente alterada e reorientada com base em princípios *gerencialistas.* A gestão pública passou a ser guiada por quesitos como eficiência, flexibilidade, qualidade e racionalização de custos e recursos, o que afetou áreas essenciais como a educação, considerada nos planos de reforma como um serviço não exclusivo do Estado.

Ao não determinar a educação como um serviço exclusivo do ente estatal. possibilitou-se a efetivação de medidas como a ampliação das redes de ensino privadas e, principalmente, a consolidação de parcerias público-privadas. Deste modo, o campo educacional tornou-se um espaço atrativo, um lobby de oportunidades de negócios, o que aprofundou a subordinação da educação aos interesses do capital.

Para atender aos interesses do capital. as reformas empreendidas no cenário brasileiro estiveram alinhadas aos preceitos neoliberais e às diretrizes de organismos internacionais, o que mostra que a reforma da educação não ocorreu ao acaso nem foi articulada de forma isolada.

Para Mészáros (2005, p. 25), "[...] poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados." Ou seja, as reformas educacionais estiveram inseridas em um contexto mais amplo, no qual o Brasil e outros países da América Latina assumiram compromissos específicos ao se tornarem signatários de acordos, tratados e conferências, que expressavam os imperativos do capital internacional.

Hobsbawm (2005, p. 22) constatou que a reforma educacional foi concebida como uma "necessidade de atualização, às vezes, de modernização do aparelho escolar. Muitas vezes foi justificada como medida de intervenção necessária, com a finalidade de introduzir inovações nos diferentes níveis do sistema educacional".

Ao analisar as reformas efetivadas no cenário brasileiro a partir dos anos de 1990, Hobsbawm (2005) indicou que é preciso ter a clareza de que elas representaram, em primeiro plano, uma retomada dos discursos veiculados nos anos de 1970, sendo recuperados termos como escola de excelência, gerência, eficiência e competitividade. Já a partir de 1990, principalmente nos governos de FHC, as reformas educacionais alinharam-se às políticas

neoliberais e às recomendações do receituário dos organismos como o BM, FMI, e a CEPAL. Nesse ínterim, se consolidou-se um conjunto de políticas embaladas pelo discurso da modernização, e da necessidade de aumentar a qualidade na educação. Para tal. ocorreu a padronização dos currículos escolares, surgiram novos mecanismos de avaliações externas, bem habilidades de competências a serem desenvolvidas, esse contíguo de alterações passou a ditar as regras nos sistemas de ensino.

Com isso, a dinâmica e as práticas escolares tornam-se reféns da produtividade, do gerenciamento de resultados e da busca incessante por atingir metas avaliativas. Assim, foi sendo reconfigurado o papel do professor, a organização das práticas laborais e a própria concepção de educação pública.

É perante a configuração deste cenário que se concentram os nossos esforços para estabelecer uma relação entre as políticas neoliberais e as reformas educacionais implementadas nos governos de FHC, definindo suas implicações no processo de precarização do trabalho docente. Para isso, propusemos, inicialmente, uma explanação mais ampla sobre as diretrizes neoliberais para, em seguida, analisar a realidade e as particularidades do caso brasileiro, pautando-nos em documentos como o plano de governo Mãos à obra Brasil, Planejamento Estratégico do Ministério da Educação Cultura (MEC), criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), bem como documentos referentes à constituição dos sistemas de avaliação.

2.1 As reformas educacionais e a adequação ao receituário neoliberal

Antes de adentrar as discussões sobre o mérito das reformas educacionais, tornou-se cogente discutir, em primeiro plano, o significado das reformas educacionais, a fim de delimitar sua relação com o capitalismo. Para Oliveira (2003, p. 21-22), isso deveria ser feito levando em consideração dois momentos distintos: as décadas de 1970; e a conjuntura dos anos de 1990. Segundo a autora:

> [...] a reforma educacional é discutida como um processo de mudança que se dá nos marcos do capitalismo, no âmbito da esfera pública e que pressupõe a legitimidade dos envolvidos. Por perseguir, em geral. a otimização de recursos disponíveis por meio de maior racionalidade administrativa, a reforma muitas vezes aparece como matéria técnica, elaborada por peritos no assunto. [...] as primeiras reformas educacionais foram dirigidas ao atendimento das demandas apresentadas pelo trabalho, ou mais especificamente, para o local de trabalho, correspondendo à educação escolar pública dirigida ao atendimento direto das necessidades da produção capitalista. Em um segundo momento, as reformas estariam dirigidas à expansão da educação em uma perspectiva universal. por compreender que não só os trabalhadores devem ter acesso à escola, mas que todos os indivíduos necessitam de educação para

> o pleno desenvolvimento da cidadania. [...] Contudo, essas reformas foram consideradas muito onerosas para os Estados nacionais, passando assim a representar uma ameaça de crises de financiamento para os governos

Por conseguinte, as primeiras reformas educacionais estiveram relacionadas à reestruturação capitalista dos anos de 1970, enquanto a conjuntura abordada num segundo momento é a que se iniciou na década de 1990 e segue até os dias atuais. Para Hobsbawn (2005, p. 29) as primeiras reformas ocorridas estiveram imbricadas com a crise de acumulação capitalista, e delas surgiram três tipos de mudanças nas sociedades "pós-fordistas e que algumas delas tendem a afetar o funcionamento das escolas: novos estilos de organização e gerenciamento, novas formas de consumo e a reestruturação da força de trabalho".

Santomé (2003, p.27) na mesma direção observou a existência de "[...] uma linha de argumentação que utilizava aspectos implícitos perversos para transferir para as salas de aula e instituições escolares de ensino as explicações das crises ou fracassos econômicos e sociais", ou seja, transfere-se à escola a responsabilidade por problemas originados na dinâmica estrutural do sistema capitalista.

Com isso, as reformas iniciadas na década de 1970 e a função atribuída à educação resgataram e reafirmaram a necessidade de formação de *mão-de- obra* para o desenvolvimento industrial fordista/taylorista. A escola, marcada profundamente por seu caráter seletivo e excludente, oferecia à classe trabalhadora um espectro limitado em termos de possibilidades, dado o restrito acesso à educação formal nesse período.

Apple (1990) averiguou que, nesse cenário, ocorreu uma inversão de valores. Ou seja, o Estado fracassou em oferecer uma educação ampla, de qualidade para todos, e a classe trabalhadora foi culpabilizada por ter baixa escolaridade e ínfima qualificação profissional. Logo, a deficiência existente na formação da mão de obra nacional era vista como indicativo de que produtos brasileiros não seriam capazes de competir no mercado internacional. visão que foi difundida por meio de estudos e pesquisas disseminados nos meios acadêmicos e políticos dos Estados Unidos e da Inglaterra. Como observa Hobsbawm (2005, p. 32), "esse foi um fenômeno, que consistia em projetar sobre o campo educacional a responsabilidade por uma crise originada no próprio sistema produtivo".

Nota-se que, por meio destes estudos que responsabilizavam a educação e a classe trabalhadora pelo fracasso dos sistemas, o que havia, era uma busca por encobrir as raízes das crises e das contradições estruturais do sistema capitalista e disseminar uma compreensão reducionista da crise econômica e social que acompanhava o país.

É com a difusão dessa falsa percepção do fracasso educacional que se levantou a bandeira em prol da reforma da educação iniciada nos anos de 1990, sendo o momento, nas considerações de Frigotto e Ciavatta (2003), marcado pela presença maciça dos organismos internacionais, que estiveram atrelados a eventos relevantes, como a Declaração de Jomtien ou *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* a qual se voltava à universalização do ensino básico como pressuposto da cidadania.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi organizada pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD, e contou com a presença de cento e cinquenta e cinco nações e cento e cinquenta entidades não governamentais. Posteriormente, a Conferência de Nova Delhi (1993) deu continuidade ao debate iniciado em 1990. Dessas conferências resultaram diretrizes para a educação mundial. as quais foram incorporadas ao Plano Decenal Brasileiro de Educação.

De igual modo, houve ainda as prioridades defendidas nas reuniões da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) em meados de 1992, *pontos que discutiremos ao longo do texto.*

A Declaração de Jomtien teve em seu texto a delimitação de objetivos, como a satisfação das necessidades de aprendizagem, universalização do acesso à educação e promoção da equidade, ampliação da educação básica, fortalecimento de alianças, e laço da solidariedade internacional. o que requereria apoio financeiro dos organismos internacionais. Além disso, deixou em aberto a possibilidade de cada país estabelecer suas próprias metas para a educação na década de 1990, em consonância às dimensões propostas a seguir:

> **1.** Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências;**2.** Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado básico) até o ano 2000; **3.** Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada;**4**. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres; **5.** Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;**6.** Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, através de todos os canais da educação - inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social. (Banco Mundial. 1990, p. 8)

Uma das metas e das preocupações presentes na Declaração de Jomtien voltaram-se para a promoção da equidade, universalização do acesso à educação, e a expansão da educação básica, essa massificação do ensino seria concebida como pressuposto à cidadania.

Todavia, no discurso neoliberal. segundo Gentilli (1995, p.234) a noção de cidadania recebeu novo significado, "[...] (esvaziando-lhe o conteúdo democrático). Assim sendo, descarta a necessidade de existência de direitos sociais e políticos". O ser cidadão equiparou-se à condição de ser trabalhador assalariado, não necessariamente trabalhador com garantias plenas e direitos respeitados. Na perspectiva em questão, a intenção se voltou à formação de um trabalhador flexível, instruído o suficiente para atender às demandas do mercado e capaz de ascender individualmente com base no próprio mérito, devendo os sistemas investir pontualmente na formação em áreas de rápido retorno.

Se, nas décadas anteriores, os discursos vigentes defendiam que todas as esferas do ensino deveriam receber investimentos públicos, ocorre o contrário na década de 1990, pois o foco central se voltou para a educação básica[10]que era vista como indispensável à formação de capital humano, pois investindo nesta fase da educação, o retorno econômico seria uma consequência célere. Com isso, o BM (1996, p.1-2), ao tratar da educação afirmava que:

> A educação produz conhecimentos, capacidades, valores e atitudes. É essencial para a ordem cívica e a cidadania e para o crescimento econômico sustentado e a redução da pobreza a educação deve atender à crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis capazes de adquirir sem dificuldades novos conhecimentos e deve contribuir para a constante expansão do saber (Banco Mundial. 1996, p. 1).

Ainda acrescentava que:

> A educação é um instrumento importante no desenvolvimento econômico e social. A educação e, especialmente, a educação básica contribui também para reduzir a pobreza ao aumentar a produtividade do trabalho dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, e equipar as pessoas para participarem plenamente na economia e na sociedade (Banco Mundial. 1996, p.21).

Sendo, portanto, a educação um mecanismo estratégico nos discursos do Banco, tornou-se um imperativo que ela suprisse as crescentes exigências econômicas, servindo à formação de capital humano e à plena participação na economia, Hobsbawm (2005, p. 34) expõe que:

> Durante a primeira conferência do Banco Mundial sobre o desenvolvimento da América Latina e Caribe, o diretor da área de Recursos Humanos, Juan Londrono, voltou a discorrer sobre o tema: a insuficiência na formação de capital humano é um

[10]O investimento público focalizado na educação básica objetivava a maximização da eficiência e da equidade. Para se conseguir a eficiência é necessário concentrar recursos em função dos custos, isto é, onde a rentabilidade do investimento for maior. A equidade poderia, em tese, ser atingida mediante a garantia, pelo poder público, do acesso à escola aos estudantes que não pudessem pagar. A diferença entre a rentabilidade social e privada é maior no ensino superior (se comparada com a educação fundamental), portanto, justifica-se que entes privados assumam os custos de sua educação em níveis mais elevados (Banco Mundial. 1996).

> dos elementos básicos que explica tanto o débil desempenho da economia latino-americana nos últimos 15 anos, como sua falta de progresso em matéria de pobreza, distribuição de renda e democracia.

Partindo de discursos, como o de Juan Londrono, presente na citação, Hobsbawm (2005) verificou que governos e organismos multilaterais foram conseguindo legitimar as reformas educacionais, transferindo para a escola a responsabilidade por problemas extrínsecos, decorrentes das contradições do capital. e a educação passou a ser vislumbrada como uma ferramenta de superação das desigualdades sociais, fomento ao desenvolvimento econômico, sempre subordinada à lógica do capital e às exigências de adaptação da força de trabalho ao mercado.

Para Frigotto (1995, p.36), as contradições existentes nas reformas educacionais expressaram um embate em torno dos processos educativos e de qualificação que se organizam para atender, ora aos interesses de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital. ora às necessidades e interesses das classes trabalhadoras. A redefinição de um novo padrão de "reprodução de capital ou do atendimento das necessidades e interesses da classe trabalhadora plota-se sobre uma mesma materialidade, em profunda transformação, onde o progresso técnico assume um papel crucial. ainda que não exclusivo". Trata-se, portanto, de uma relação intrinsecamente conflitante e antagônica, uma vez que confronta, de um lado, as aspirações e necessidades de reprodução do capital e, de outro, as múltiplas necessidades humanas.

Essa não seria, portanto, uma contradição que se limitaria apenas ao plano teórico, mas se manifestaria concretamente na alocação dos recursos provenientes do BM ao Brasil. Em se tratando da participação setorial dos empréstimos aprovados para o Brasil, no que diz respeito à educação, Soares (1996, p. 34) demonstrou que, de 1987 a 1990, o repasse feito pelo BM foi de US$74 milhões, o que representava apenas 2% de um total de US$ 4.896 distribuídos entre áreas como energia, transporte, agricultura. Já de 1991 a 1994, esse valor foi para US$ 1.059, um aumento de 29% sobre um total de US$ 3.707 milhões.

Com os crescentes investimentos, em 1992, um grupo de ministros da economia incluiu a questão da educação na pauta de reuniões e eventos da CEPAL. Assim a educação foi tratada como uma das prioridades da agenda de discussões, considerando-a como centro do processo de transformação produtiva com equidade.

A CEPAL. durante as décadas de 1990, organizou diversos eventos e produziu documentos sobre a educação, dentre eles, o documento econômico intitulado *Transformación productiva con equidade*[11] que chamava a atenção para a necessidade de modificações e

[11]Documento citado está disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150253

implementações no sistema educacional para atender às exigências advindas da reestruturação produtiva. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o documento continha um rol de indicações de melhorias e de habilidades que deveriam ser efetivadas pelos países, havendo um consenso de que, dentre as habilidades a serem desenvolvidas no cenário educacional se priorizariam elementos como: capacidade de inovação, versatilidade, capacidade para adaptar-se a novas tarefas, motivação. Seguindo essa perspectiva, o relatório continha a especificação de que:

> […] videncia de la necessidad de consensos nacionales en torno priorizar recursos para la educación la producción delco-nocimiento, las actividades de ciencia y tecnología y la partici-pación activa de todos los actores sociales, son elementos básicos de la nueva actitud. Estos enfoques reconocen que la educa-ción y la formación de recursos humanos permiten la generación de capacidades para el desarrolho de las personas y de los países y que ellas comprenden tanto saberes como habilidades, aptitu-des, destrezas, redes de información, capacidad de innovación y creación, entre otras. (UNESCO, 1996, p.5).

Conforme previsto no relatório, era necessário criar um consenso nacional em torno da priorização da produção de conhecimentos, para tal. as ciências, e as novas tecnologias deveriam convergir com a finalidade de formação do capital humano, desenvolvendo habilidades, atitudes, destrezas, e capacidade reativa para competir frente às mais diversas situações que surgem no mundo globalizado, o que exigiria ações pontuais em três frentes:

> a.Esfuerzo interno: es imperativo promover consensos nacionales alrededor de las políticas, cambios institucionales y movilización de recursos internos necesarios para llevar a cabo la transformación.
> b. Competitividad, equidad y sustentabilidad ambiental: la competitividad resultante en una elevación del nivel de vida, basada en un aumento de la productividad y en la sustentabilidad ambiental. requiere de un grado razonable de cohesión social y de equidad, que a su vez no será posible si no se alcanza una auténtica competividad.
> c. Readecuación del Estado: esta nueva fase requiere de un Estado distinto del anterior, que apoye al sector empresarial en la realización de sus responsabilidades propias en el ámbito productivo, que promueva el establecimiento de las bases para alcanzar competitividad internacional. y que impulse una mayor equidad y sustentabilidad ambiental. (UNESCO, 1996, p.16)

Em linhas gerais, para obter maior produtividade, e competir no mercado, requeria-se maior capacitação, exigindo-se formação flexível, devendo os Estados requerer-se à nova realidade, ou seja, os entes estatais deveriam transferir à iniciativa privada a realização de atividades que não lhes fossem exclusivas.

Por isso, a reforma da educação no relatório assumia papel preponderante, pois a formação de capital humano, essencial ao crescimento econômico em longo prazo, ocorreria por meio das engrenagens educacionais. Além disso, ao tratar dos novos enfoques da teoria econômica frente à educação, era postulado que a educação atrelada ao progresso técnico iria

influenciar positivamente o crescimento econômico do país. Mas, para que isso ocorresse, medidas como descentralização, priorização dos resultados de aprendizagem, formalização de parcerias com sistemas empresariais seriam medidas necessárias.

Ao analisar a perspectiva da educação, o documento *Transformacion productiva con equidad* (1996) indicava que as parcerias com empresas ajudariam os alunos a avançarem nos seus conhecimentos e a priorizarem a capacidade de dar respostas e encontrar soluções hábeis para problemas cotidianos de forma flexível e rápida, desenvolvendo-se de modo equitativo. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 10) consideram que "o documento enfatizava que os resultados da aprendizagem escolar deveriam convergir para um bom desempenho futuro no mercado de trabalho e na esfera da cidadania".

As habilidades e as ações descritas no relatório foram incorporadas e adotadas por órgãos como a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que, explicitamente, propunha a necessidade de preparar um perfil de estudante condescendente com os imperativos do avanço tecnológico e da competição internacional. Com isso, era expresso nos manuais da Secretaria da Educação do Estado que a educação seria indispensável ao sucesso econômico e social do país que se propusesse a enfrentar a competição internacional.

Com isso, o âmbito educacional em consonância com ideais neoliberais e as habilidades presentes nos relatórios de organismos internacionais, passou a ser organizado para promover a formação de uma força de trabalho flexível, estando em concordância com o uso de novas tecnologias, para que fosse possível atender às demandas sugeridas no contexto social global. Diante disso, a reforma que se desenhava passou a ser compreendida como um instrumento eficiente, que contaria com apoio técnico, suporte financeiro, legal e documental. para remover os obstáculos até então enfrentados por nosso país, no que diz respeito à competição internacional.

De fato, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e UNESCO foram responsáveis pela produção de vários documentos junto à CEPAL. BM e outros órgãos. Um importante documento conhecido e disseminado no meio acadêmico brasileiro foi o Relatório Delors, que, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003) esteve presente na Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. O relatório foi presidido por Jacques Delors, ex-ministro da Economia e das Finanças e ex-presidente da Comissão Europeia, e teve a participação de autores, como Isao Amagi, Roberto Carneiro, Maristela Padrón, dentre outros.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99) esclareceram que o Relatório Delors fazia recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões

da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o "instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média". Sugere ainda a educação continuidade a certificação dos conhecimentos adquiridos (Delors, 1998, p. 65-68).

No prefácio do relatório, já se indicava que "perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social". (Delors, 1998, p. 3).

Com base no Relatório Delors, para alcançar o progresso era essencial romper com as tensões que envolviam globalização e cultura, singular e universal. tradição e modernidade, competição e respeito pela igualdade, sendo imperativo:

> Impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional. ela deve ser uma construção contínua. (Delors, 1998, p.12)

A ideia de educação permanente foi ampliada e reconsiderada, novos princípios formam apresentados "[...] tanto em nível nacional como mundial", o relatório elaborou reflexões e prescrições sobre:

> Educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação, pesquisa e ciência. Essas seis pistas foram completadas pelo estudo de três temas transversais que estão relacionados, mais diretamente, com o funcionamento dos sistemas educacionais, a saber: as tecnologias da comunicação; os professores e o processo pedagógico; o financiamento e a gestão. (Delors, 1998, p.16)

O relatório ainda descrevia os desafios educacionais a serem enfrentados, recomendava cooperação e traçava uma relação transdisciplinar, além de relacionar a educação com temas transversais, o que indicava a necessidade de buscar formas de adaptação à realidade global. para enfrentar os desafios[12]por meio da aprendizagem.

---

[12]Dentre os grandes desafios constaram a adaptação às mudanças tecnológicas e científicas. Nesse sentido a formação preconizada deveria produzir sujeitos aptos a aprender continuamente para acompanhar o ritmo das inovações. Deveria haver um foco na redução das desigualdades sociais e educacionais, com programas de baixo custo que pudessem atender ao maior número possível. Caberia, a promoção de uma cidadania planetária, com componentes que vogam solidariedade global e respeito à diversidade. Contudo em termos de Brasil, o resultado foi uma construção de medidas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, e comportamentais. Além disso, a meta era adequação e integração dos desafios aos pilares da educação (aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver).

As concepções delimitadas nos documentos citados dialogavam de forma direta com a lógica de reformas educacionais, nas quais a educação era entendida não como direito social. mas como instrumento tático de competitividade econômica. Ao priorizar a educação e articulá-la aos interesses do capital e às estratégias de transformação produtiva com equidade, houve não apenas um aumento dos investimentos, mas também um novo direcionamento político-pedagógico, orientado por organismos multilaterais. Nesse contexto, a CEPAL e o BM assumiram papel central. sendo maior a influência do segundo como agente financeiro e formulador de políticas educacionais para os países periféricos.

De acordo com Bracho (1997, p. 37), com o aumento dos investimentos e a formulação de políticas setoriais, o BM propôs políticas para atender às necessidades básicas de aprendizagem para todos, e isso seria possível:

> Com o redimensionamento de metodologias, ou seja, como ocorre a aprendizagem e como se pode expandir o conhecimento mais do que como transmiti-lo, com o propósito de que àqueles que têm acesso à escola pública adquiram conhecimentos, competências, domínio de linguagens, habilidades e destrezas essenciais para o aliviamento da pobreza e produzam maiores rendimentos econômicos.

Para obter maiores rendimentos econômicos, além desse redimensionamento metodológico, era preciso priorizar a modalidade educacional que seria mais rentável. O Banco devotou seus esforços para as políticas educacionais voltadas à educação básica - primária, com ênfase em insumos para a qualidade baseada na relação custo/benefício e resultados. Conforme Silva (2007, p. 83), o BM enxergava a educação como uma indústria. A atividade empresarial expressava-se em uma minuta de negociações e no manual de estratégias, com o aumento do tempo escolar, ampliação da duração do ciclo escolar, aprimoramento da capacidade de aprendizagem dos alunos, apoio à educação pré-escolar, capacitação constante com base em habilidades ,“desenvolvimento de competências administrativas, criação dos sistemas de avaliação por desempenho, provimento dos sistemas de informação que contemplem a eficiência organizacional”, alterações nos currículos, convocação da comunidade para custear programas ou despesas emergentes, dentre outras.

Nesse contexto, Evangelista e Shiroma (2007, p. 536) chamaram a atenção para o paradoxo de que as reformas neoliberais e os organismos por trás delas se articularam visando reduzir ao mínimo possível o financiamento e a execução direta das políticas educacionais, e, em contrapartida, ampliar o tempo na escola e aumentar o número de alunos por turma. Soma-se a isso o movimento operado por meio da descentralização dos gastos públicos, que, ao transferir recursos financeiros e responsabilidades para instâncias locais, em sua maioria “já estão fragilizadas política e economicamente, deslocam para estas o ônus pelo êxito ou fracasso

dos sistemas de ensino". A descentralização orçamentária empreendida foi acompanhada de um controle centralizado sobre os sistemas educacionais, instituindo-se um modelo no qual a autonomia financeira local encontrava-se longe de ser uma autonomia decisória.

Silva (2002, p. 90-91) fez crítica uma contundente a esses paradoxos e à visão hegemônica que orientou as políticas educacionais promovidas pelo BM, para a autora esta visão e a *pseudo* autonomia eram problemáticas que induziam à exclusão, além de criar fissuras sociais irreparáveis porque:

> Desconsideram a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo em uma reforma educacional baseada na racionalidade técnica e linear, derivada de pressupostos da teoria econômica clássica, paras uma sociedade heterogênea, mergulhada em conflitos de classes, composta por desigualdades sociais e econômicas, de contradições e disparidades salariais, fazendo crer que todos tem rendimentos e oportunidades iguais.

Ao deixar de considerar a heterogeneidade existente entre os países, suas especificidades históricas, condições culturais e socioeconômicas, diferenças salariais, conflitos de classe se promoveu uma pseudoigualdade, ao indicar que todos possuíam as mesmas chances de ascensão. Silva (2002) considerou que essa tentativa vil de homogeneização de realidades díspares foi o que favoreceu a difusão de um modelo único de reformas educacionais, orientado por parâmetros globais e por exigências do mercado.

No mesmo sentido, a autora escreveu que, ao tentar homogeneizar políticas educacionais em realidades distintas, favoreceu-se a difusão de um modelo único de reformas educacionais, orientado por parâmetros globais e pelas exigências do mercado, uma disfuncionalidade se firmou com vistas a eliminar quaisquer obstáculos à implementação das mudanças propostas.

O principal entrave destacado por Silva (2002) foi o trabalho exercido pelo professor, por ter na base de sua formação uma criticidade em relação às medidas a serem aplicadas, além de serem adotados mecanismos que se voltavam para o controle político e ideológico dos alunos. Para isso foram alterados os currículos, materiais didáticos adotados nas redes de ensino e foram implementados métodos de acompanhamento e mensuração dos rendimentos, avaliações, reconfigurando-se até mesmo a prática pedagógica.

Documentos do BM (1995, p. 33) expressam que as escolas nos países de baixa e média renda poderiam reduzir custos e melhorar a aprendizagem aumentando o número de alunos por professor, utilizando, deste modo, menos professores e alocando os recursos destinados a professores a outros insumos". Em relatórios *como Priorities and Strategies for Education* (1995) e *Teachers and Schools in Developing* Countries (2005), o BM argumenta que os salários destinados aos educadores não eram fatores determinantes na qualidade do ensino, pois

o desempenho dos alunos estaria ligado às práticas de gestão. Assim, não seria o docente, necessariamente, um vetor central da qualidade; o verdadeiro enfoque recairia na eficiência. Portanto, as contratações viriam com salários menores, com contratos temporários, com a flexibilização de vínculos para reduzir custos.

As reformas apresentaram medidas concretas como, um rígido controle e padronização de materiais, o que incluiu as políticas voltadas para os livros didáticos[13]e métodos de ensino uniformizados. As avaliações e a didática passaram por um processo de redimensionamento, na tentativa de suprimir manifestações críticas e a autonomia docente.

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95), as mudanças e reformas preconizadas pelo capital:

> No plano supra estrutural e ideológico produz um verdadeiro arsenal de noções que constituem, [...] uma espécie de uma nova língua com a função de afirmar um tempo de pensamento único, de solução única para a crise e, consequentemente, irreversível. Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial. sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total. empregabilidade etc, cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

Porém, nem todas as propostas foram aceitas de modo submisso e passivo. A esfera docente não esteve inerte frente às mudanças no sistema de ensino. Vieitez e Dal Ri (2011, p. 4) explicam que "a história da categoria docente se encontra pontuada, desde a República, por manifestações, greves e reivindicações circunstanciais e localizadas".

Por fim, as políticas e diretrizes dos organismos internacionais aplicadas nas reformas educacionais, ao enfatizarem mecanismos de padronização da gestão, com vistas a integrar a escola aos interesses do mercado, desconsideraram as especificidades sociais, culturais e econômicas dos contextos nacionais e as demandas por uma educação emancipatória. Esses organismos, ao deslocar a responsabilidade pelos problemas estruturais da educação e do sistema capitalista para os professores e para o controle técnico-administrativo, visaram criar um ambiente em que a formação crítica e a atuação coletiva fossem minimizadas, porém encontraram e encontram resistência de grande parte dos docentes.

Tendo descrito de forma geral as reformas educacionais, os principais organismos internacionais envolvidos suas orientações e diretrizes, cabe agora examinar as reformas

---

[13]O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) foi fruto de um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Este acordo permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), instituída pelo Decreto n° 59.355, em 4 de outubro de 1966, com o objetivo central de coordenar ações referentes à produção, edição editoração e respectivamente a distribuição do livro didático, de acordo com diretrizes internacionais, O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para que fosse feita a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.

educacionais brasileiras, tomando como recorte central o governo de FHC e seus mandatos (1995 a2002), por ser esse período o cerne da ofensiva neoliberal. responsável por aprofundar a flexibilização e a precarização do trabalho docente, algo que se manifesta desde o período da ditadura militar.

2.2 As reformas educacionais no Brasil

A década de 1990 no Brasil foi marcada pelo avanço do neoliberalismo e por várias reformas, como a do Estado, a previdenciária, e a educacional.

> Se nos anos noventa, o neoliberalismo como ideologia está perdendo forças no mundo, encontraria no Brasil campo fértil para proliferar o que melhorava a sorte do neoliberalismo brasileiro e lhe dava alguma operacionalidade política e ideológica era sua habilidade em isolar o tema do Estado, diagnosticar o esgotamento de um padrão de desenvolvimento nele sustentado e denunciar as distorções de certas práticas e estruturas estatais, explorando um nascente sentimento societal de desconfiança e cansaço diante de tudo o que era estatal. Na sociedade dilapidada pelas desigualdades e pela prolongada recessão econômica, generalizava-se a sensação de que nada funcionava e nada merecia ser valorizado. (Nogueira, 1998, p. 152).

Não apenas o neoliberalismo continuou no mundo, como também vem se aprofundando cada vez mais, propagando suas diretrizes como medida de combate frente à ineficiência do Estado, e dos demais órgãos públicos. Belieiro Júnior (2001, p. 118) assinala que, no cenário brasileiro, o neoliberalismo ancorou-se de forma segura, pois o governo comungava de seus ideais, principalmente a cúpula do PSDB, que via a privatização como uma medida eficaz da qual não se poderia abrir mão. Ademais, as estatais, para esse governo, "representavam o núcleo da ineficiência produtiva, e, somente a iniciativa privada poderia realizar a mudança necessária, ocorrendo o famoso choque de capitalismo, ou seja, mais produtividade, mais concorrência, mais eficiência".

O autor (2001, p. 86) ainda verifica que

> Para FHC, o Estado já havia feito demais, criando todas as condições para o desenvolvimento do país em bases capitalistas. Missão que deveria ser cumprida agora pelos próprios capitalistas, agindo livremente no mercado a quem caberia ao Estado apenas regular.

É com a lógica de que tudo o que é público é *ineficiente,* moroso e deve ser entregue à iniciativa privada, que se desdobrou uma intensiva de organismos internacionais ditando as regras nas mais diversas modalidades, incluindo a educação. Além da interferência desses organismos, a percepção que se tinha era a de que para o país crescer e ingressar no circuito internacional. deveria abrir a economia ao capital estrangeiro. Assim é que uma avalanche de privatizações foi realizada, já que seria este o caminho por meio do qual o país alcançaria os

investimentos necessários para alavancar a produtividade, e assim competir nos mercados em nível nacional e internacional.

Com a ampla campanha realizada pelo governo FHC, desqualificando as instituições e empresas públicas para tentar justificar as privatizações, é que as reformas realizadas na educação foram empreendidas pelos governos federal e estaduais com um "projeto de subordinação à nova (des) ordem mundial e aos processos de globalização associados às políticas neoliberais, vincadas na desagregação e exclusão social" (Frigotto, 1998, p. 83).

As reformas educacionais, iniciadas em 1990, estiveram alinhadas com o posicionamento neoliberal e acompanharam às instruções dos organismos internacionais, como o BM, o FMI, a UNESCO e a CEPAL. que, por meio de um amplo receituário, miraram na reconfiguração do papel do Estado, importaram a lógica gerencial para a educação, padronizaram avaliações, instalaram a dinâmica competitiva nos sistemas e adequando a formação às exigências do mercado.

Para a realização das reformas educacionais desenvolvidas entre a década de 1990 e ao ano de 2002 foram usadas as disposições presentes no Plano de Governo de FHC e o Planejamento Estratégico do MEC.

Além disso, os documentos do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), conjuntamente com o Instituto Herbert Levy, como subsídio à reforma, lançaram uma espécie de cartilha chamada *Ensino Fundamental e competitividade empresarial.* elaborado com a participação de intelectuais e técnicos que seguiam a mesma linha da CEPAL.

Os documentos desenvolvidos pelos institutos, o plano de governo e o planejamento estratégico do MEC visavam à redefinição do sistema de ensino, seguindo a cartilha dos organismos multilaterais, defendiam o processo de descentralização administrativa e a adoção de um sistema de avaliações padronizadas, com maiores investimentos na educação básica, medidas estas que foram sendo legitimadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos[14] e pela aprovação da LDBEN (Lei nº 9.394/1996).

No ano de 1995, FHC iniciou seu primeiro mandato e, para atuar na pasta da educação, nomeou o ex-secretário da Educação de São Paulo e ex-reitor da UNICAMP, o economista Paulo Renato de Souza, responsável pela coordenação e elaboração do programa de campanha

[14]O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi elaborado com o intuito de alavancar o ensino fundamental. abarcando principalmente, os primeiros anos desta modalidade de ensino, visava ainda a formulação de políticas de combate ao analfabetismo e evasão escolar que estavam em discussão desde o final da década de 1980 e início dos anos 1990, quando ocorreu a Conferência de Jomtien.

de governo, tendo ainda o economista nomeado ocupado, durante quatro anos que antecederam a campanha eleitoral. uma diretoria na sede do BM em Washington.

Durante a campanha eleitoral. no programa de governo intitulado *Mãos à obra Brasil*[15], FHC já dava indicativos daquilo que estaria sendo preparado para a educação, ou seja, ele seguiria a ordem neoliberal e as diretrizes emanadas dos organismos internacionais. No referido programa, afirmava-se que na economia globalizada, a competição era determinada principalmente pelas conquistas científicas e tecnológicas, algo ainda a ser conquistado pelo Brasil.

É reforçando a condição de subdesenvolvimento e a falta de condições de competitividade no mercado, que foi iniciada uma campanha política em defesa de uma ampla reforma educacional. Para que isso ocorresse, a reforma deveria incluir em seu escopo os estímulos à ciência e à inovação, com vistas à construção de um novo modelo de desenvolvimento capaz de gerar empregos de qualidade e impulsionar transformações sociais consideradas inadiáveis, de modo a assegurar ao país uma presença relevante na economia mundial. Para tal. seria fundamental estabelecer uma "parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico" (Cardoso, 2008, p. 4).

Pautando-se nos padrões de gestão, na lógica de gerenciamento científico, na busca por firmar parcerias com os setores privados foi que se fez operante a formulação um *Planejamento Estratégico* por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em conformidade com a proposta de governo para materializar, judiciar e institucionalizar diretrizes voltadas à eliminação da burocracia, descentralização da tomada de decisões, bem como descentralização de recursos, o que em tese ampliaria a autonomia das unidades escolares, promoveria a autogestão com apoio e a participação da comunidade.[16]

Para a promoção da autogestão, ocorreria a informatização de sistemas e implementação de dados estatísticos para racionalizar recursos físicos e humanos; criar "carreiras para o magistério que assegurassem valorização profissional. melhores salários e constante aperfeiçoamento; e definir uma política nacional de incorporação de novas tecnologias" na educação pública (Brasil, 2008, p. 51).

---

[15] Disponível em: Chrome- file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cardoso-9788599662663.pdf . Acesso em 10 de agosto de 2025.

[16]O planejamento político-estratégico (1995-1998) usado também nos anos subsequentes considerava como arma principal para enfrentar as deficiências do ensino a mobilização social. Isto, de acordo com FHC, causava receio, pois, ela é muito importante, porém, não é suficiente para resolver os problemas crônicos do sistema educacional. (Brasil, 1995)

Além disso, no planejamento estratégico e no plano de governo foram consideradas medidas necessárias à inovação: alterações nos dispositivos da Constituição Federal de 1988 (CF/88), por meio da emenda nº 14/96, Lei nº 9.424/96; criação e regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); sancionamento de outra Lei de Diretrizes e Bases (LDB); criação e estabelecimento de um Conselho Nacional de Educação menos burocrático; ênfase na avaliação de resultados como forma de controle.

O planejamento político-estratégico, de acordo com Walter Garcia (2005, p. 64), além de demarcar estratagemas de gestão, elencou as questões que seriam consideradas "no material. contando acesso ao ensino fundamental. o sucesso escolar, valorização dos recursos humanos, relacionamento com a comunidade, cidadania e financiamento da educação, tendo como prioridade absoluta o fortalecimento da escola de primeiro grau".

Os recursos destinados foram divididos em sete blocos, aplicados nos âmbitos da educação fundamental. educação de crianças de zero a seis anos, educação especial. merenda escolar, Ensino Médio, Ensino Superior e outras despesas. Do orçamento, o total de 12% foi aplicado na educação fundamental e se levantou um ponto controverso, uma vez que do ponto de vista do financiamento, o MEC considerava como gasto com ensino fundamental:

> O montante de recursos no valor de R$ 700,0 milhões alocados para merenda escolar, elevando o valor global do referido programa para R$ 1.700,0 milhões. Com isto os dispêndios com educação foram elevados de 12,2% para 20,7%, o que é um equívoco, pois alimentação é um problema de saúde e não de educação. A escola é um lugar estratégico onde este programa pode ser desenvolvido pelo fato de todo dia estarem, nas mesmas, cerca de 26,5 milhões de crianças. (Brasil, 1995, p.11)

A tabela 6 auxilia na visualização dos valores e a porcentagem destinada a cada uma das sete áreas discriminadas.

Tabela 6 – Despesas realizadas com educação em 1993 e projeção orçamentária para 1995

Área de aplicação	**Despesas realizadas em 1993**	**Participação (%)**	**Projeção para 1995**	**Participação (%)**
Educação fundamental	1.722,0	18,6	1.000,0	12,2
Educação de crianças de 0 a 6 anos	62,0	0,7	–	–

Educação especial	39,0	0,4	–	–
Merenda escolar	713,0	7,7	700,0	8,5
Ensino médio	750,0	8,1	500,0	6,1
Ensino superior	5.319,0*	57,4	4.900,0	59,8
Outras despesas	665,0	7,2	1.100,0	13,4
Total	**9.270,0**	**100,0**	**8.200,0**	**100,0**

Fonte: Brasil (1995, p. 8).

O planejamento político-estratégico, além de discriminar as áreas nas quais seriam aplicados os recursos destinados à educação em 1993, projetou e indicou o orçamento para custear atividades educacionais até o ano de 1995.

Com base na tabela 6, o orçamento destinado à educação abrangeria as áreas da educação fundamental. educação infantil, educação especial. ensino médio e superior, além da merenda escolar.

Em se tratando da educação fundamental. em 1993 foram investidos R$ 1.722,00, milhões, ou seja, 18,6% do orçamento; já em 1995 houve uma queda, e foram investidos nessa modalidade educacional R$ 1.000,00, o que representou apenas 12,2% do total do orçamento. Em contrapartida, os investimentos no ensino superior somaram mais de R$ 5.139,0 em 1993, um total de 57,4% do orçamento; em 1995, do orçamento total da educação, 59,8% foram destinados ao ensino superior, uma priorização desigual se comparada com a educação fundamental

No que se refere ao detalhamento dos gastos, a tabela abaixo define os programas, os agentes que investiram na educação brasileira, as formas de repasse e discrimina o valor e porcentagem investida em cada modalidade de ensino.

Tabela 7 – Projeção dos gastos globais com educação, segundo área de aplicação, 1995

Área de aplicação	**Projeção dos gastos em 1995 (R$ milhões)**	**Participação (%)**

1 Educação fundamental	**1.700,0**	**20,7**
1.1 Salário-educação — quota federal	700,0	8,5
Repasses voluntários — transferência direta às escolas	250,0	3,0
Expansão e recuperação da rede, com ênfase nas regiões Norte e Centro-Oeste	100,0	1,2
Livro didático e material escolar	200,0	2,4
Outros programas — transporte, educação especial. incentivo à inovação, avaliação e ensino a distância	150,0	1,8
1.2 Banco Mundial — Projeto Nordeste	300,0	3,7
1.3 Outras fontes	–	–
1.4 Merenda escolar	700,0	8,5
2 Ensino médio	**500,0**	**6,1**
2.1 Escolas técnicas e agrotécnicas federais	500,0	6,1
3 Ensino superior	**4.900,0**	**59,8**
Instituições federais de ensino superior — IFES	3.300,0	40,3
Inativos	900,0	11,0
Hospitais universitários	600,0	7,3
Crédito educativo	100,0	1,2
4 Outras despesas	**1.100,0**	**13,4**

Encargos	100,0	1,2
Pessoal do MEC	300,0	3,7
Diversos	700,0	8,5
Total	**8.200,0**	**100,0**

Fonte: elaboração da autora com base em Brasil, Ministério da Educação, *Planejamento Político-Estratégico 1995–1998*.

Na tabela 7 foram apresentados os gastos orçamentários e os principais programas e investimentos voltados à educação entre 1993 e 1995. Ficou evidenciado que na educação fundamental. foram considerados os gastos com salários, expansão das redes de ensino, livros didáticos, transporte, merenda escolar, tendo sido investidos 20,7% da projeção de $1.700,00.

Já em se tratando do ensino médio, também disponibilizado em escolas técnicas e agrícolas, a projeção de gastos foi de 1.000,0, o que representou um percentual de 6,1%.

Para o ensino superior, a projeção foi de $4.900, 00, o que representou 59, 8% do orçamento. Para as instituições federais foram destinados $3.300,00, o que representou 40,3% do total. Foram ainda destinados $600 aos hospitais universitários (7,3%) do montante. E $100 enviados aos créditos universitários, o que totalizou 1,2% da projeção.

No item 4, foi acenado o uso de outras receitas (encargos, pessoal e diversos), $1.100, o que representou 13,4% do projetado. Por fim, não houve uma indicação clara de quais gastos e destinação orçamentaria englobaria o item *diversos*, que totalizou 8,5% do valor projetado. Andrade et al. (2017, p.3) levantaram dados sobre os investimentos realizados na educação no governo FHC de 1996 a 2002, e verificaram que "em 1996, foi de $11.371, em 1997, $10.002; em 1998, $11.651; 1999, $10. 801; 2000, $10.616; 2001, $11.637, 2002, $13.223".

Os investimentos na educação básica, algo cobrado pelas diretrizes dos organismos multilaterais, cuja intenção era a de formar capital humano[17] de acordo com as exigências do mercado, não foi superior ao de outras modalidades de ensino.

De acordo com Frigotto (1996, p.41), no Brasil, a teoria do capital humano foi rapidamente alçada aos planos de desenvolvimento e da equalização social.

[17]A educação concebida como formação de capital possui origem na obra desenvolvida por Theodore Schultz (1973), que chegou ao Brasil, na época do nacional desenvolvimentista. Esta concepção vislumbra a educação como mola propulsora para que haja desenvolvimento e se amplie o potencial de competitividade.

> A ideia chave é de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

Nesse sentido, conforme previsão do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o planejamento político-estratégico do MEC "necessariamente seria flexível e dinâmico para ajustar-se aos meios, às necessidades e às realidades emergentes, bem como aos resultados que fossem sendo obtidos" (Brasil, 1995, p. 7-8). Ainda enfatizava os seguintes aspectos:

> Prioridade para o ensino fundamental; 2) valorização da escola e de sua autonomia, bem como de sua responsabilidade para com o aluno, a comunidade e a sociedade; 3) modernização gerencial em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como nos órgãos de gestão; 4) adoção de modernas tecnologias de ensino; e) transformação do MEC numa instância de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional; 6) articulação de políticas e de esforços entre os três níveis da federação, para obtenção de melhores resultados (Brasil, 1995, p.7).

Por isso, no planejamento do governo FHC as reformas pleiteadas deveriam ter o condão de:

> Promover a reforma do Ministério da Educação de maneira a reduzir suas atuais responsabilidades como instância executora, concentrando sua função na coordenação e articulação com os estados e destes com os seus municípios; Eliminar a sobreposição de tarefas, a multiplicidade de programas e ações, a descontinuidade das políticas educacionais e a interferência direta da União nos municípios, desconsiderando os planos estaduais; Formular um planejamento estratégico com metas e objetivos, que garantam o papel integrador e equalizador das diferentes instâncias; Atuar junto ao Congresso Nacional para que a legislação educacional possa prever mecanismos flexíveis, que permitam diferentes formas de cooperação entre a União, estados e Municípios (Brasil, 2008, p.51).

Notamos que no governo em questão, as políticas educacionais expressavam os princípios neoliberais de forma explícita, bem como se tornou concreto o delineamento de programas, ideações e desenvolvimento de um arcabouço de leis que possibilitaram a emergência do projeto pedagógico neoliberal. consoante com as diretrizes dos organismos multilaterais, sobressaindo-se a presença do BM.

Sobre a crescente presença, desenvolvimento e financiamento de projetos do BM no cenário educacional brasileiro, somente no projeto Nordeste, de acordo com Tomassi (1995, p. 196), foram desenvolvidas ações em nove Estados, além dos projetos apreciados no Estado de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo, em sua maioria iniciados na década de 1980, seguindo até o fim da década de 1990, com uma destinação de empréstimos que chegaram a somar o valor de mais de um bilhão de dólares.

Esse interesse em investir em projetos nas escolas fazia parte de uma jogada estratégica do capitalismo, uma vez que, nas palavras de Dal Ri (2004, p. 137):

> A escola na sociedade capitalista desempenha várias funções, porém, a mais imediata para o capital é a de formar a força de trabalho para o mundo do trabalho. Entretanto, a relação entre a escola e o mundo do trabalho não é direta, mas encontra-se mediada pelo mercado (VIEITEZ; DAL RI, 2000b, p. 15-6). Desse ponto de vista, o estudante é um trabalhador em potencial. mas que deverá integrar o mercado para poder realizar esse potencial. Dito de outra forma, a escola não educa diretamente para o trabalho na produção, mas para que o estudante se converta numa força de trabalho habilitada que as organizações buscarão no mercado de trabalho, o qual é uma das categorias fundamentais da ordem social.

Os esforços de organismos internacionais e a preocupação com a educação, não era a démarche ou ocorria de forma desinteressada, e nem de longe as suas diretrizes se resumiam em boas ações voltadas à manutenção do ensino básico ou universalização do acesso à educação. Anteposto a isso, atuavam na confecção de mecanismos de conformação da escola às demandas do capital. preparando sujeitos para competirem no mercado de trabalho.

Tomassi (1995, p.199-200) aponta que a empreitada iniciada em 1990 e o financiamento das reformas educacionais no Brasil deviam seguir à risca as orientações estabelecidas nas políticas do BM e, para isso, definiram-se três fontes de atuação 1 – Melhoria na qualidade da educação, através da melhoria na qualidade do currículo, fornecimento de material didático, aumento do tempo de instrução, capacitação e instrução docente à distância, com materiais didáticos programados; 2 – Melhoria na preparação e motivação dos professores, por meio de transferências de escolas de preparação geral de nível superior para as escolas secundárias, redução do tempo de capacitação prévia, aumento de oportunidades profissionais; 3 – Fortalecimento da administração do sistema educativo, reestruturação orgânica, fortalecimento dos sistemas de informação.

A melhoria da qualidade do ensino para Garcia (2000, p.68) seria determinada levando-se em consideração as condições de aprendizagem e os resultados obtidos pelos estudantes em avaliações. Para o BM, as condições de aprendizagem relacionavam-se de forma direta com os recursos à disposição dos sistemas de ensino, e os bons resultados em avaliações seriam alcançados por intermédio de quatro medidas: definição de objetivos mínimos de aprendizagem; uso de insumos que contribuíssem para o rendimento escolar, incluindo-se neste rol as tecnologias da aprendizagem, adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e utilização dos recursos; e amplo controle dos resultados. Nesse aspecto, a necessidade de controle e previsão de resultados levaram o BM a propor o estabelecimento de mecanismos de avaliação e controle dos resultados. Werle (2011) constatou que esses mecanismos avaliativos, em se

tratando da realidade brasileira, começaram a ser mais bem apreciados em meados de 1988, sendo esse momento o primeiro indicativo das reformas neoliberais no sistema educacional.

A aplicação das avaliações externas tinha como modelo o Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP), aplicado primeiramente nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte.

Em 1995, o SAEP foi reformulado e passou a ser denominado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O BM propôs algumas modificações no sistema de avaliação: elas ocorreriam bienalmente; seriam abordadas apenas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e os alunos que fariam essas avaliações seriam os matriculados no 4º e 8º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Esse modelo de sistema de avaliação vigora até hoje, com um redirecionamento nas disciplinas que englobam a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, cobrados nas avaliações externas[18], além das habilidades comuns de leitura e interpretação e resolução de situações problemas.

Até o ano de 2019, o SAEB englobava a unificação das seguintes avaliações Anresc (Prova Brasil), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A partir do SAEP, ocorreu uma ampliação em diversas modalidades dos sistemas de avaliação, como a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com isso, operava-se com o desenvolvimento e implementação dos avaliativos um rigoroso controle dos resultados obtidos nas provas, que seriam amplamente divulgados, acompanhados e monitorados, impondo-se a necessidade de alcançar estatísticas, metas, índices pré-definidos por organismos multilaterais. Com esses dados, poderiam inferir uma política de *accountability*, para justificar méritos ou culpabilizar os *outsiders* fora dos padrões definidos, reduzindo custos e focalizando em grupos específicos (como ensino fundamental).

Ao implementar os sistemas de avaliação em larga escala, um controle rigoroso sobre os resultados educacionais passou a vigorar nos sistemas de ensino, e se consolidou uma política de *accountability,* que pode ser entendida como um mecanismo de prestação de contas com responsabilização, no qual escolas, gestores e docentes passam a ser avaliados com base no desempenho dos estudantes. Ocorre que, nesse cenário, as escolas e os dados obtidos servem

[18]A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), em seu Art. 9º, inciso VI, VII, VII oficializou os procedimentos de avaliação externa, com o objetivo de induzir e cobrar dos sistemas de ensino "um processo nacional do rendimento escolar no Ensino Fundamental. Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade": VII-A – assegurar, em colaboração com os sistemas de ensino, processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional técnica e tecnológica (Incluído pela Lei nº 14.645, de 2023); VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.

como parâmetro de comparação, indicando-se as melhores e piores unidades apenas com base em dados quantitativos.

Docentes e gestores passam a ser pressionados para comprimirem metas, estipuladas muitas vezes por organismos multilaterais. A educação passa a ser direcionada por uma perspectiva gerencial. na qual há responsabilização individual. Surgem mecanismos de premiação e de punição, em que a escola que atinge as metas estipuladas e vai bem nas avaliações, é premiada. Há uma focalização em etapas especificas: o ensino fundamental recebe mais investimentos financeiros, por ser uma etapa essencial à formação de capital humano. Por fim, impera a otimização de custos e recursos, sendo preciso fazer sempre mais com menos, a na medida em que a eficiência é mensurada com base na contenção de gastos, o trabalho docente acaba ainda mais precarizado.

O planejamento estratégico do MEC considerou que era injuntivo a implementação de um sistema nacional de avaliação para acompanhar a consecução das metas de melhoria da "qualidade do ensino, definir metodologias, objetivos e metas de avaliação do desempenho dos alunos nas várias séries ou etapas da educação básica, divulgar amplamente os resultados do sistema nacional de avaliação" (Brasil, 1995, p. 53).

As definições preconizadas no planejamento caminharam na contramão do que era almejado. Gentili (1996, p.86) verificou que, a aplicação de um teste padrão, diminuía questões e simplificava conteúdos de ordem técnica, desconsiderava as realidades locais, e as diferenças sociais. A busca por resultados pautados em avaliações com assessoria de "técnicos adestrados nos organismos internacionais, vai mostrar uma brutal desigualdade que as pesquisas vêm apontando a décadas no desempenho de acordo com a materialidade das condições sociais".

Gentili (1996) verificou que em meio a esse cenário de desigualdades criado após a implantação dos sistemas de avaliação foram adotadas medidas como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), delimitado pela Emenda Constitucional nº 14 e regulamentado pela Lei nº 9.424 de dezembro de 1996, ocorrendo em sequência a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e, em 1997 a redefinição dos currículos através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O FUNDEF, de acordo com Arelaro (2004), foi a principal política educacional do governo FHC. Por meio da emenda nº 24 (Emenda Calmon), antes mesmo do início de seu governo, foi estabelecido vínculo constitucional dos recursos orçamentários que

seriam destinados ao financiamento da educação. Essa emenda estabeleceu percentagens mínimas para aplicação de recursos, cabendo à esfera da União a aplicação de

pelo menos 13% dos recursos orçamentários e aos demais entes federativos, no mínimo, 25%, da receita resultante dos impostos e transferências constitucionais (Brasil, 1983).

A emenda nº 24 e a Lei 7.348 regulamentaram os 13% dos recursos da União e 25% das receitas dos impostos dos Estados, Municípios e Distrito Federal destinados à educação fundamental. a fim de cobrir despesas com o desenvolvimento e manutenção do ensino.

Se antes mesmo da Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9424, que ensejou a criação do FUNDEB, já havia indicações em termos de percentuais a serem investidos na educação e a responsabilidade de cada ente com esta esfera, era necessário considerar o que eram gastos com a educação, algo que não era bem definido. Anterior ao início dos anos de 1990, despesas com a educação não consideravam (1) a manutenção e o desenvolvimento do ensino, (2) as pesquisas que não estivessem vinculadas com especificidade da temática educacional. (3) o efetivo salarial dos quadros educacionais, (4) as pesquisas realizadas fora dos sistemas de ensino, ou pesquisas com caráter assistencial ou cultural. e (5) as que se destinassem à formação específica de quadros para a administração pública. Diante da complexidade em regulamentar o que eram as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, quais modalidades seriam comtempladas, o quantum a ser investido, na LDB ficou definido o que se indica na tabela abaixo.

Quadro 2 – Despesas consideradas e não consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino segundo a LDB

Consideram-se despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino	**Não se consideram despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino**
1. Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação.	1. Pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino ou quando realizada fora dos sistemas de ensino e não destinada, prioritariamente, ao aprimoramento da qualidade ou à expansão do ensino.
2. Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino.	2. Subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial. desportivo ou cultural.
3. Uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino.	3. Formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos.

4. Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas destinados prioritariamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino.	4. Programas suplementares de alimentação e assistência médico-odontológica, farmacêutica, psicológica e outras formas de assistência social.
5. Realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino.	5. Obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar.
6. Concessão de bolsas de estudo a estudantes de escolas públicas e privadas.	6. Pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.
7. Amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos do art. 70 da LDB.	—
8. Aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.	—

Fonte: elaboração da autora com base em Castro (2001) e na Lei nº 9.394/1996, arts. 70 e 71.

No que diz respeito às pesquisas e investimentos, algumas modalidades de ensino não foram beneficiadas pela aplicação e destinação de recursos advindos do FUNDEF. A Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, foi uma modalidade alijada, com pouco reconhecimento e mínimos beneficiários, preexistindo ainda nesse período uma retração na oferta de matrículas no ensino infantil, ocorrendo o que Rodriguez (2001, p. 47) denominou de “fratura entre os níveis de ensino” ou “fratura do sistema de educação básica”.

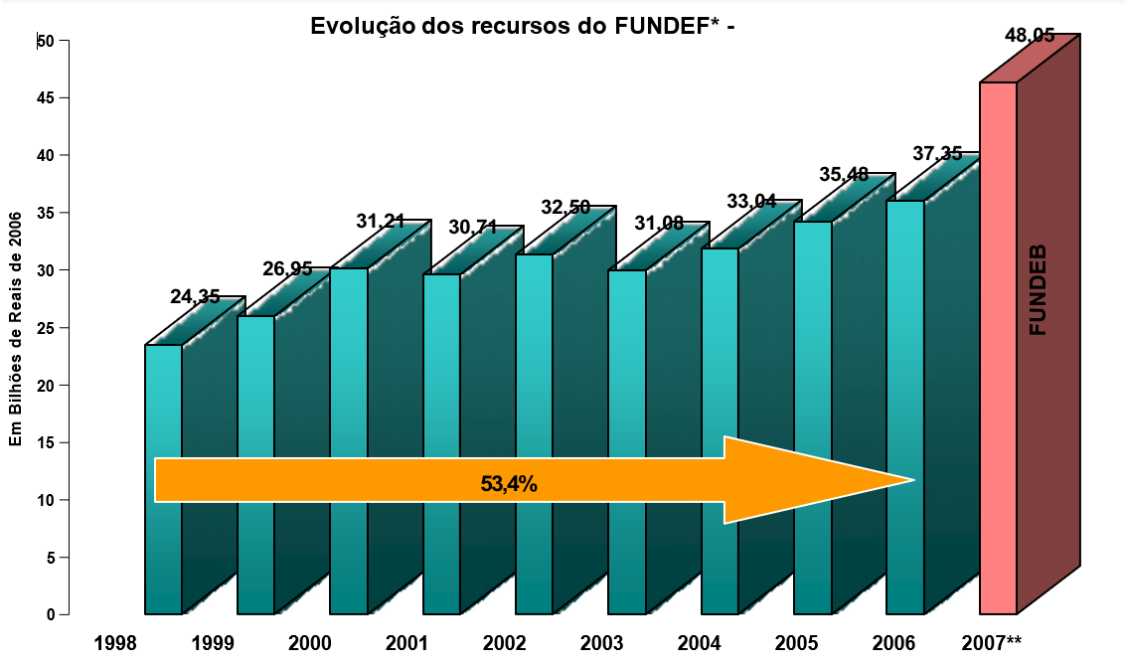
Ainda houve a proibição da utilização da contribuição do salário–educação como parte da complementação da União aos estados e municípios, sendo exigida a transferência automática das quotas estaduais para os municípios no lugar do FUNDEF. Segundo Melo (2005, p. 10), o propósito era “garantir que o governo federal reduzisse seu valor nas contribuições para o fundo, assim como manter o controle do Governo Federal tanto sobre o FUNDEF quanto sobre os municípios”.

Apesar das problemáticas apontadas, a principal consequência do FUNDEF foi obrigar os estados e os municípios a aplicarem um percentual mínimo de 15 % de suas receitas no ensino fundamental. destinando cerca de 60 % desse valor ao pagamento de salários dos

docentes. Além disso, por meio do FUNDEF foi estipulado o valor mínimo a ser aplicado para a manutenção com cada aluno.

Houve um aumento em termos de investimentos e evolução dos recursos do FUNDEF, principalmente nos anos de 1999, 2000 e 2002, o que pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 2. Evolução dos recursos do FUNDEF



Fonte: Fernades et al (2004, p.39). Valores expressos em bilhões de reais, deflacionados com base no Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo. (IPCA)

Todavia, mesmo com os investimentos disponibilizados, optava-se por aplicar o mínimo estipulado. A Lei 9.424/96 (artigo 6.º, § 1.º) acabou sendo desrespeitada pela União, uma "vez que se estipulou o valor mínimo nacional para o custo-aluno como a razão da soma total dos recursos de todos os Fundos estaduais dividido pelo total. anual. de matrículas no ensino fundamental" (Rodrigues, 2001, p.).

No que diz respeito à aplicação dos recursos e a evolução do valor aluno/ano nos primeiros anos, conforme indicado no gráfico anterior, se experimentou um expressivo aumento, em termos nominais, mas é apenas a partir do segundo mandato de FHC (2000) que os critérios de diferenciação começaram a ser cumpridos de forma parcial. Algo que pode ser apreciado na tabela a seguir.

Tabela 8 – Evolução do valor nacional anual por aluno, segundo etapa e modalidade de ensino, 1997–200

Ano	Valor referencial por aluno/ano	1ª a 8ª série	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série e educação especial	1ª a 4ª série – zona urbana	1ª a 4ª série – zona rural	5ª a 8ª série – zona urbana	5ª a 8ª série, educação especial e zonas urbana e rural	Ato legal de fixação
1997	300,00	300,00	–	–	–	–	–	–	Art. 6º, § 4º, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996
1998	315,00	315,00	–	–	–	–	–	–	Decreto nº 2.440, de 23 de dezembro de 1997
1999	315,00	315,00	–	–	–	–	–	–	Decreto nº 2.935, de 11 de janeiro de 1999
2000	333,00	–	333,00	349,65	–	–	–	–	Decreto nº 3.326, de 31 de dezembro de 1999
2001	363,00	–	363,00	381,15	–	–	–	–	Decreto nº 3.742, de 1º de fevereiro de 2001

2002	418,00	–	418,00	438,90	–	–	–	–	Decreto nº 4.103, de 24 de janeiro de 2002
2003	462,00	–	462,00	485,10	–	–	–	–	Decreto nº 4.861, de 20 de outubro de 2003
2004	564,63	–	564,63	592,86	–	–	–	–	Decreto nº 5.299, de 7 de dezembro de 2004
2005	620,56	–	–	–	620,56	632,97	651,59	664,00	Decreto nº 5.374, de 17 de fevereiro de 2005
2006	682,60	–	–	–	682,60	696,25	716,73	730,38	Decreto nº 5.690, de 3 de fevereiro de 2006

Fonte: elaboração da autora com base em dados do Ministério da Educação.
Nota: o valor referencial corresponde ao valor mínimo nacional anual por aluno definido legalmente. Nos anos em que foram estabelecidos valores diferenciados, aplicaram-se ponderações segundo a etapa, a modalidade e a localização do estabelecimento de ensino.

Na tabela 8, foi indicada a evolução do valor aluno/ano, de 1997 a 2006. Em 1997, o valor era de $300, em 1998 e 1999, não ocorreram alterações, e foi mantido o valor $315. Em 2000, o valor foi para $ 333, em 2001 passou para $ 363, em 2002, chegou a $ 418, uma alta gradativa, mas, longe de ser expressiva. Em 2006, o valor para $ 682,6. Cumpre agora por ser o campo educacional uma esfera que possui competência concorrente, mostrar o montante relativo à complementação da União para o período 1998 a 2002.

Tabela 9 – Comparação entre o valor anual por aluno calculado e o valor praticado, segundo etapa de ensino, estados beneficiados e complementação da União, 1998–2002

Ano	1ª a 4ª série – média nacional (R$)	1ª a 4ª série – valor praticado (R$)	5ª a 8ª série e educação especial – média nacional (R$)	5ª a 8ª série e educação especial – valor praticado (R$)	Estados beneficiados – média nacional	Estados beneficiados – praticado	Complementação da União – média nacional (R$ milhões)	Complementação da União – praticado (R$ milhões)	Diferença (R$ milhões)
1998	418,78	315,00	418,78	315,00	17	7	2.060,60	486,70	1.573,90
1999	453,10	315,00	453,10	315,00	15	8	2.590,70	580,00	2.010,70
2000	511,35	333,00	536,91	349,65	14	5	3.128,00	485,50	2.642,50
2001	585,38	363,00	614,65	381,15	15	4	3.507,60	391,60	3.116,00
2002	685,66	418,00	719,95	438,90	12	4	3.913,50	496,20	3.417,30
Total	–	–	–	–	–	–	**15.200,40**	**2.378,70**	**12.760,40**

Fonte: elaboração da autora com base em dados do Ministério da Educação (2003)

Para o ano de 1998, deveria ter sido aplicado um valor mínimo de R$ 418,78 por aluno, aproximadamente, mas o governo federal fixou o valor de R$ 315,00, deixando de aplicar R$ 1.534 bilhões no sistema público. O que já mostrava um objetivo maior: a descentralização e a responsabilização dos municípios para com a demanda educacional.

Ainda foram disponibilizados dados pelo MEC (2003) que evidenciaram que, no período 1998-2002, os estados deveriam receber complementações para o custeio das atividades, e esse valor total da complementação seria cerca de seis vezes maior do que efetivamente foi praticado (15,2 milhões e 2,4 milhões, respectivamente).

Rodrigues Filho (2005, p. 151) considera que era claro o que se pretendia com a criação do FUNDEF: de início, o órgão serviria como um indutor da descentralização, levando à municipalização, isso se justifica pelo fato de que os repasses e, principalmente, as complementações dos valores com financiamento não atendiam a todos os Estados, o que levou muitos a assumir:

> Parte significativa das matrículas no ensino fundamental e, desse modo abre espaço

> para que a rede estadual possa ampliar a base de atendimento ao ensino médio. Sem dúvida, esta nova configuração da matrícula escolar na educação básica é uma consequência direta da criação do FUNDEF. Assim é que em 1996 apenas 121 de um total de 625 municípios possuíam escolas de ensino fundamental. Em 199 esse número saltou para 442 de um total de 645.

Segundo Guimarães (2004, p. 194), as adesões ao FUNDEF foram decididas em maior "ou menor escala – como decorrência do grau de dependência dos municípios às transferências constitucionais, recebidas por meio do Fundo de Participação dos Municípios". O autor, seguindo dados do MEC de 2002 apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos períodos compreendidos entre 1996 e 2002, indicou que houve o crescimento de 61,57% da rede municipal. e no que tange às redes estadual e privada operou-se um decréscimo de 22,91%, e 21,27% respectivamente.

Em síntese, o *timing* e a sequência de implementação das políticas educacionais no governo FHC foram caracterizados por uma série de promulgação de leis, emendas e decretos. Uma das principais ocorrências foi a constituição do FUNDEF e a promulgação da LDB, conforme indicações apontadas pelos organismos multilaterais.

Com a criação do FUNDEF, algumas problemáticas ficaram evidentes, podendo ser citados: (1) o baixo grau de institucionalidade dos mecanismos de controle social. uma vez que surgiram dificuldades na implantação dos Conselhos de Educação; (2) o custo aluno qualidade não foi respeitado; (3) a insuficiência dos investimentos com aplicação inferior a 60%, sendo, deste montante, em média 30 a 40% dos recursos destinado ao pagamento dos profissionais do ensino. Nesse quadro, era constante o atraso no recebimento dos proventos do quadro do magistério. Além disso, houve desvios da destinação dos recursos do Fundo para aquisição por parte dos municípios de transporte escolar e ocorreu uma elevação do número de alunos no Censo Escolar. Mesmo assim, foram mantidos os valores repassados aos entes federativos, o que maximizou a discrepância nos valores considerados pela Secretaria do Tesouro Nacional e pelas prefeituras.

Na mesma lógica do FUNDEF, apresentou-se a racionalidade técnica como meio orientador das políticas sociais. Segundo França (2005), a criação do Fundo atendeu às indicações do BM e da CEPAL. já que o governo descentralizou progressivamente suas atribuições, deu espaço à municipalização e foi "uma solução *racional* de combate ao desperdício de recursos na educação brasileira" (França, 2005, p. 17).

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 115), a racionalidade do FUNDEF induziu à "transferência dos Estados aos Municípios e centraliza outros recursos e os redistribui para os que não atingem o teto mínimo, menos de 400 reais alunos/anos". Isso se confirma pelas

conclusões a que chega Pinto (2002, p. 117-118), que indica que:

> O governo federal divulga relatórios róseos sobre os efeitos do Fundo (MEC1999), curiosamente, divulgando apenas os ganhos de receitas dos municípios, sem mostrar que estes recursos ganhos correspondem exatamente às quantias perdidas pelas redes estaduais, mesmo porque os recursos adicionais federais são ínfimos (menos de 3% dos recursos do Fundo). [...]Portanto, nos anos FHC, apesar de o país ter vivido um progressivo aumento da carga tributária, esta melhoria de arrecadação não repercutiu no sentido de ampliar efetivamente os gastos com ensino no Brasil.

O que se processou com o FUNDEF foi um fraco investimento efetivo na educação fundamental. por sua rápida rentabilidade e retorno econômico. O FUNDEF, para Pinto (2002), preconizou uma desvalorização do magistério, com campanhas apelativas como o "adote uma escola", "amigos da escola", "padrinhos da escola" e, depois, do "voluntariado". Isso explicitava a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas.

O que se passava era a imagem de que a educação fundamental não era dever do Estado, e que não precisaria formar quadros docentes com profissionais especializados e qualificados. Os "professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão" (Frigotto; Ciavatta, 2003, p.115).

Desse modo, e com essas orientações, as predisposições do planejamento estratégico do MEC, segundo Garcia (200, p. 67), foram alcançadas em dois anos da gestão Paulo Renato de Souza. Mas, ainda era preciso inovar, e para isso as amarras legais deveriam ser inibidas, os obstáculos à inovação deveriam ser revistos, e, para isso, tornou-se imprescindível:

> Retirar da Constituição dispositivos que engessam a gestão do sistema educacional; aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases que possibilite a diversificação institucional: novos cursos, novos programas, novas modalidades; instituir um novo Conselho Nacional de Educação, mais ágil e menos burocrático; modificar regulamentações para garantir maior autonomia à escola (transferir recursos diretamente para as mesmas e dar-lhes autonomia para classificar os alunos por séries); substituir os controles formais e burocráticos pela avaliação de resultados. (Brasil, 1995, p. 9).

A aprovação da LDB foi uma prioridade e, por meio da emenda constitucional nº 14/96, o presidente a sancionou sem vetos, e entrou em funcionamento um novo Conselho Nacional de Educação.

Para Marrach (1996, p. 10), a aprovação da LDB Lei nº 9394/96 ocorreu em um contexto de inserção do Brasil na nova ordem econômica mundial, representou "um acordo entre parcerias desiguais, entre dominantes ou donos do poder e os menos poderosos convencidos ao

credo dominante". Ela surgiu propositalmente com lacunas legais, para que pudessem ser conciliados os interesses da ideologia dominante com os preceitos neoliberais.

Segundo Zibas (2005, p. 1070):

> A mobilização para uma nova LDB acontecia concomitantemente a grandes mudanças nas relações de força no âmbito internacional, A débâcle do socialismo real e o consequente fortalecimento da hegemonia norte-americana trouxeram a consolidação da influência de organismos internacionais na construção das políticas nas mais diversas regiões do mundo. Com respeito à América Latina, multiplicaram-se os documentos das agências multilaterais, principalmente aqueles elaborados pela CEPAL e pelo Banco Mundial, os quais, com algumas diferenças de abordagem ou de ênfase, com análises mais focais ou mais amplas, faziam críticas contundentes ao papel tradicional do Estado na educação latino-americana e propunham mudanças importantes nessa área. O suposto sucesso do modelo chileno de financiamento público de escolas privadas tornou-se, nos meados da década de 1990, o leitmotiv dos defensores da reforma.

Na nova LDB foram introduzidos mutilações e subterfúgios que colocaram a educação como um dos espaços em que o Estado, enquanto sociedade política, não refletia o avanço organizativo da sociedade civil, a *contrário sensu* ela era, de acordo com Frigotto (1996, p.159), reflexo do "enfraquecimento da escola pública e do reforço das teses privatistas e mercantilistas, em boa medida, se constituem numa falsa vitória e, portanto, um limite aos próprios interesses das frações modernas da burguesia"

Florestan Fernandes (1992, p.28), quando examinou o processo de elaboração da LDB, mostrou as contradições impetradas, e sua frustração acenando:

> Eu penso que nós havíamos chegado a um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que poderia ter vigência durante 10 ou 15 anos, até que surgissem discussões para realizar-se um projeto de lei mais adequado às exigências da situação histórica brasileira. No entanto, os interesses que se chocaram dentro do parlamento são tão destrutivos que projeto que já havia passado por uma das comissões, e por elas aprovado, acabou, por manobra de partidos ultraconservadores [...] e aí surgiram negociações que tornaram o projeto, já com limitações, muito mais precário. Eu comparo o que aconteceu a um conjunto de decapitações, pelas quais a melhor parte de alguns dispositivos foi transformada ou eliminada.

Enquanto a elaboração da LDB, no final da década de 1980, foi embebida por debates públicos, com participação de educadores, estudantes, o texto aprovado da Lei 9394/96 foi esvaziado do senso de coletividade, sendo fruto de articulação entre poder executivo e legislativo. O texto sofreu alterações e exigências voltadas à adaptação do país à economia de mercado cada vez mais global e, consequentemente, foi imperativa a revisão do papel do Estado em função dos parâmetros da nova ordem mundial. Além disso, foram criadas brechas a serem preenchidas por reformas setoriais.

Frigotto e Ciavatta (2003, p.109) evidenciaram que, em se tratando da LDB, não seria um exagero situá-la como uma espécie de *ex-post* cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitadores para medidas previamente decididas e que seriam, de

qualquer forma, impetradas, isso mesmo mediante a pressão das organizações que compuseram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Mesmo com as pressões de movimentos sociais e de representantes sindicais que cobravam maior participação e diálogo na formulação da LDB, ela foi promulgada com a máxima de que era preciso adaptar-se às novas realidades e aos novos tempos, fornecendo aos estudantes o mínimo necessário.

Frigotto (1996, p.168) nota que o *adaptar-se à realidade* virou uma expressão mágica, sendo seguida literalmente. Assim, com uma lógica linear, essa adaptação tendeu "a tornar a escola em uma espécie de bruaca onde tudo cabe e da qual tudo se cobra: resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência". Com a necessidade de adaptação, os docentes precisaram trabalhar com as ditas habilidades socioemocionais, desenvolver competências diversas, chamar a comunidade à escola, deixando-a atrativa, condicionarem-se ao estabelecimento de metas de produtividade, submetendo-se à "[...] forte pressão de tempo somada à intensificação do controle ou da instrumentalização do medo à demissão conduzem à intensificação do trabalho [...]" (Druck, Franco e Silva, 2010, p. 232).

A despeito da quantidade de atribuições e atividades voltadas à gestão das escolas, a LDB, em seu Artigo 13, aponta quais são as incumbências dos docentes:

> Art.13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> **I** - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> **II** - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> **III** - zelar pela aprendizagem dos alunos;
> **IV** - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> **V** - Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> **VI** - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996, p. 6).

De acordo com o artigo mencionado, além de planejar, participar de atividades, elaborar proposta pedagógica, avaliar, era uma das atribuições do professor colaborar em atividades que promovessem articulação entre escola, famílias e comunidade, o que recobrava a inópia de projetos de extensão, reuniões extras, participação em cursos. Para Oliveira (2012), a participação em projetos vinha carregada de cobranças com mais avaliações, maior dispêndio de tempo, planejamento de atividades, metas, procedimentos e a ótica do professor como um funcionário-burocrata de uma empresa-escola foi dilatada.

Se o trabalho foi afetado pelas reformas educacionais empreendidas, logicamente, todo o sistema também passou por uma reorganização geral, abrangendo grades curriculares, o número de alunos, a duração da hora-aula (que passou para 60 minutos com intervalos

pedagógicos de 5 a 10 minutos), ao número de dias letivos, que de 180 dias passou foi para 200 dias no período diurno, com pequenas diferenças em se tratando do período noturno.

O número de horas-aula durante a semana, no período noturno, de acordo com Sousa (1999, p.152) "passou de 25 (e aulas com 40 minutos) para 20 horas, com 50 minutos cada (descontados o "intervalo pedagógico"). Nesse período, se manteve a quantidade de horas de aula semanais (1.000 horas)".

As antigas escolas de formação, que mantinham jornadas diárias únicas no ciclo básico, como os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que tinham uma jornada com 30 horas-aula, cada uma com 50 minutos, passaram a ter 25 horas-aula, com 50 minutos. Portanto, houve uma redução na carga horária de 5 horas durante a semana nessas unidades escolares.

Já nas escolas em que se trabalhava durante três turnos, matutino, intermediário e "vespertino – mantiveram as 25 horas-aula por semana, mas passaram de aulas com 45 minutos para aulas com 50 minutos, estas escolas tiveram, de fato, um acréscimo no tempo de escolarização dos alunos" (Sousa, 1999, 165).

Dessa forma, as jornadas de trabalho no Estado de São Paulo, contando os horários de trabalho pedagógico coletivo, as atividades e horas aula, ficaram distribuídas da seguinte forma:

Tabela 10 – Distribuição da jornada de trabalho docente antes de 1995 e na gestão Mário Covas

Jornada de trabalho	Total de horas	Aulas antes de 1995	Atividades antes de 1995	Trabalho pedagógico coletivo antes de 1995	Aulas na gestão Mário Covas	Atividades na gestão Mário Covas	Trabalho pedagógico coletivo na gestão Mário Covas
Escola-padrão	40	26	8	6	–	–	–
Jornada única	40	26	8	6	–	–	–
Jornada parcial	20	16	4	–	–	–	–
Jornada inicial	24	–	–	–	20	2	2

Jornada completa	30	24	6	–	–	–	–
Jornada básica	30	–	–	–	25	2	3
Jornada integral	40	32	8	–	–	–	–

Fonte: elaboração da autora com base em dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Na tabela 10 temos indicativos de como eram definidas e divididas as jornadas de trabalho antes de 1995, com carga horária máxima de 40 aulas semanais, variando de 26 a 32 aulas (máximo previsto as unidades de tempo integral). Todavia, ocorreram nessas estipulações algumas alterações, ampliando-se as jornadas e a quantidade de horas em formação.

Na tabela 12, a seguir, indica a diferença entre as horas de trabalho pedagógico coletivo; foi acrescentada a jornada de trabalho reduzida. Pelo descrito, houve uma diminuição no tempo junto ao aluno, o que foi um problema, já que os docentes foram privados de tempo hábil para acompanhar as possíveis dúvidas que surgissem com o conteúdo. Além de não conseguir acompanhar individualmente os alunos, foram-lhes acrescidas horas de trabalho pedagógico coletivo, geralmente usadas para formações em que há uma gama de documentos e relatórios a serem confeccionados. A nova distribuição das horas livres, e horas com os alunos, ocasionou um aumento na jornada completa de 30 para 33 horas. A jornada básica teve uma redução de 5 horas no tempo com aluno, e aumento em HTPL, ficando a distribuição da seguinte maneira:

Tabela 11 – Comparação da composição das jornadas de trabalho docente na situação atual e na nova situação proposta

Jornada	Situação atual: com estudantes	Situação atual: HTPC	Situação atual: HTPLE	Nova situação: com estudantes	Nova situação: HTPC	Nova situação: HTPLE
Reduzida – 12 horas semanais	10	2	–	8	4	–

Inicial – 24 horas semanais	20	2	2	16	4	4
Básica – 30 horas semanais	25	2	3	20	4	6
Integral – 40 horas semanais	33	3	4	26	6	8
PEB I – jornada básica de 30 horas semanais	25	2	3	20	4	6

Fonte: elaboração da autora com base em APEOESP (2011, p. 4).

Considerando a nova situação apresentada, na LDB, o artigo 67 que trata da valorização dos professores, previu "[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho" de forma complementar, e a Resolução n. 3, de 08 de outubro de 1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE), sugeriu um percentual de hora-atividade que varia de 20% a 25% do total da jornada.

O referido artigo e as resoluções mencionadas não se limitaram apenas a definir a carga horária e o tempo gasto em sala de aula, mas ampliou o tempo destinado ao planejamento, os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC[19]), Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (ATPL), conforme dados da APEOESP (2011, p. 4).

A Resolução nº. 2 de 28 de maio, de 2009 do CNE, que pretendia atualizar as orientações para os planos de carreira, trouxe a orientação de que as jornadas de trabalho docente seriam preferencialmente de 40 horas semanais e "[...] tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada [...]" (Brasil/CNE, 2009, p.1).

[19] Com a resolução DA SEDUC nº 105/2024, essa nomenclatura foi substituída por ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Os docentes que possuíam uma jornada de trabalho reduzida, cumpriam 10 horas com alunos, e duas horas de HTPC. Após resolução nº 105 da SEDUC, tiveram acrescidas duas horas a mais em termos de HTPC.

Os docentes que exerciam uma jornada de 24 horas semanais, cumpriam 20 horas com aluno, 2 horas de HTPC, 2 de HTPLE. Algo que foi alterado. O cumprimento de HTPC e HTPLE foi para 4 horas em cada modalidade, diminuindo o tempo integral com aluno. Os docentes que exerciam jornada de 30 horas semanais, realizavam 25 horas com aluno, 2 horas de HTPC, 3 de HTPLE, passaram a ter uma carga de 20 horas com aluno, 4 de HTPC, 6 de HTPLE. Por fim, os que exerciam jornada de 40 horas semanais realizavam 33 horas com aluno, 3 horas de HTPC e 4 HTPLE, passaram a ter 26 horas com aluno, 6 de HTPC, 8 de HTPLE.

A diminuição de tempo de aula com aluno não significou mais tempo disponível para o preparo de uma boa aula, muito menos representou diminuição na carga de trabalho. Pelo contrário, foi a expressão de um amplo controle sobre a jornada de trabalho, em que os demais momentos foram preenchidos com reuniões, planejamentos, replanejamento, preenchimento de documentos, elaboração de relatórios, correções de avaliações, produção de mapas de classe, discussões sobre cumprimento de metas definidas por meio das políticas educacionais.

Além disso, a fragmentação da jornada de trabalho, ampliação de horas de HTPC/HTPLE, de certa forma, obrigaram a permanência dos docentes nas unidades escolares e o tempo que deveria ser usado de forma livre, criativa foi absorvido por demandas extrínsecas.

Precisamos considerar que a Resolução 105, de 2024 da SEDUC, além de aumentar o controle sobre as jornadas e o tempo de permanência do docente nas unidades de ensino, deixou candente no Artigo 5º a perda salarial associada à organização das ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Em termos práticos, os docentes que davam aulas em mais de uma unidade, ou estudavam, visando aperfeiçoamento técnico em horário diverso de sua jornada, enfrentaram conflitos de horário, o que acabava resultando na impossibilidade de cumprir de forma integral, ou descumprimento da carga horária dessas atividades. A consequência disso foi uma redução significativa de seus rendimentos[20], uma que vez que a previsão contida na resolução versa que:

> A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC devem ser organizadas na seguinte conformidade:
>
> I – Presencialmente, no mesmo turno das aulas que ministra, caso haja viabilidade de horário no quadro de aulas, ou, em turno diverso (diurno ou noturno), desde que durante o horário de funcionamento da unidade escolar;

[20]Se consideramos, por exemplo, um docente da educação básica, Ensino Fundamental I, os valores dos descontos salariais com ATPCs, (8 semanais), tendo como base o atual salário-mínimo, mais as convocações que podem ser feitas, variam de $ 700 a 850 reais.

> II - No período noturno, a realização da ATPC deverá ocorrer presencialmente no pré-turno e, na incompatibilidade de horário, poderá ocorrer de forma remota pelos docentes que atuam no respectivo período.
>
> §1º – Caso o docente ministre aulas em mais de uma escola estadual, cabe ao Coordenador de Gestão Pedagógica da outra unidade escolar atualizar o docente das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pelo grupo de professores.
>
> §2º – A unidade escolar deverá organizar as ATPC em horário que garanta a participação simultânea do maior número possível de professores que fazem parte do seu quadro. (Brasil, 2024, p.1)

.

A regulamentação possui uma estrutura rígida que asseverou o controle e a intensificação sobre as jornadas de trabalho ao prever que a ATPC deveria ocorrer presencialmente, no mesmo turno das aulas. E, havendo impossibilidade e incompatibilidade de horário, a atividade se realizaria em um turno diverso, dentro do horário de funcionamento da unidade escolar.

No período noturno, como geralmente, se impôs a realização no pré-turno, desconsiderando-se as condições concretas de trabalho e vida dos docentes, em especial os que acumulam cargos ou os que estudam no contraturno, e que, portanto, têm dificuldades fáticas para se adequarem aos horários impostos.

Frigotto e Ciavatta (2003, p.108) indicam que foram graves as consequências e contradições em se tratando da educação no governo FHC, já que

> O Ministério da Educação adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, dominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação.

Trataram-se, pois, as reformas educacionais de uma nova forma de gestão pública, amparada em ajustes neoliberais, coordenados por organismos multilaterais, que atuavam visando uma reestruturação econômica. Para tal, fez-se operante uma forte redução de gastos públicos, redução dos programas não considerados como um investimento, mecanismos de desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal no mundo dos negócios. A educação, nesse sentido, se tornou um campo de oportunidades, com a gerência cientifica e a busca pelo cumprimento de índices e metas tornaram-se processos naturalizados.

Nesses termos, os educadores estiveram em meio a um campo de disputas antagônicas, de um lado, ansiavam por uma educação qualitativa, dotada de sentido e, de outro, a lógica do capital ia abarcando suas forças, obrigando-os a alimentar o sistema para se manter. A carreira docente, que deveria ser um elemento de realização, foi sendo alvo das desregulamentações e

das mais precárias formas de contratação. O trabalho foi se tornando algo estranho, hostil, enfadonho, dotado de cobranças, em especial as que se voltavam para o atendimento das metas e exigência prolatadas pelos organismos multilaterais e pelas diretrizes neoliberais.

As reformas educacionais da década de 1990 adentraram à esfera do trabalho e alteraram a especificidade do trabalho docente. Antunes (2004, p. 49) verificou que, com uma cultura produtivista que penetrou os sistemas de ensino, se promoveu um desmantelamento das "identidades do trabalhador especialista, rumo a um trabalhador horizontal", e aí reside o cerne do problema, pois se perde a identidade de trabalhador e o próprio espaço em que o sujeito se encontra inserido vai deixando de ser reconhecido como um espaço de trabalho.

Gentilli (1995, p. 44), no mesmo sentido, expressou que o neoliberalismo por meio de seus ajustes e reformas atacou a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante aplicação de uma política de descentralização e, ao "mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que, em suma, pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade de uma educação púbica de qualidade e para as maiorias".

Diante dos elementos apresentados até o momento, consta-se que as reformas educacionais empreendidas no contexto brasileiro serviram à ofensiva neoliberal, disseminaram premissas ligadas diretamente aos organismos multilaterais, que exigiram, para liberação de empréstimos ou assessorias, a diminuição do papel do Estado, a otimização de custos e recursos, a consolidação de um fundo de manutenção e financiamento da educação, com investimentos voltados à educação básica, pois seria esta etapa essencial à formação do capital humano.

Tornou-se preciso, em meio às reformas, que se avultassem a desregulamentação de direitos adquiridos. À vista disso, a LDB 9394\96, apesar de ter apresentado avanços significativos, em termos de oferta e universalização do ensino, ficou esvaziada de senso de coletividade, servindo como um mecanismo para ofertar o mínimo necessário.

Ademais, os currículos foram alterados, foram implementados sistemas de avaliações externas, as horas aulas tiveram que ser ampliadas, o trabalho docente foi remodelado para atender aos novos e velhos jargões da eficiência, qualidade total.

O desafio educacional não era mais o de ensinar conteúdos básicos, preparar para o mundo do trabalho ou para o exercício da cidadania. Era preciso usar nessa conjuntura estratégias para alcançar os índices, metas, desenvolver habilidades e competências, preparando os sujeitos educacionais para competirem no mercado e ascenderem por seu próprio mérito, já que todos estavam nas escolas em pretensa igualdade. Logo, as reformas incididas foram, em síntese, os primeiros passos rumo à demarcação do processo de precarização do trabalho docente.

2.3 As reformas educacionais e apontamentos sobre a precarização do trabalho docente

As diversas reformas realizadas no âmbito da educação nos governos FHC foram subservientes aos interesses do capital e estiveram alinhadas e condicionadas aos preceitos neoliberais e às diretrizes dos organismos internacionais. Elas foram embaladas pela ideia de que era preciso formar indivíduos aptos a competir no mercado, pois assim atrairiam os investimentos necessários aplicados na produção de bens e serviços, o que em tese desencadearia uma alta na produtividade e nas taxas de lucro.

Desde então, termos como *eficiência*, *qualidade* e *flexibilidade* dos sujeitos envolvidos, *adaptação* e *polivalência* estiveram cada vez mais presentes, pois foi cingida uma nova forma de gestão pública, atendendo aos ditames do mercado que disporia da "ferramenta necessária para melhorar a eficácia e a eficiência dos sistemas educativos, fortalecendo neles uma lógica industrial" (Lessard, 2016, p. 46).

Como consequência imediata, para Lessard (2016), criou-se uma lógica do quase mercado na educação estatal, muitos países adotaram a nova gestão pública, conforme apregoa o neoliberalismo, modificaram seus programas de ensino, estabeleceram uma base comum de conhecimentos e competências, e ampliaram o campo de atuação dos professores.

As novas regras e exigências definidas nesse sistema de lógica do mercado foram impostas mesmo que os profissionais não tivessem recebido a devida capacitação. Tornou-se cogente para os docentes trabalhar e ter que assumir a função específica de formar a massa de capital humano presente na educação básica (Ensino Fundamental), isso porque, segundo o BM (1996, p.1), essa esfera da educação seria uma arma fundamental para "atender à crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis capazes de adquirir sem dificuldades novos conhecimentos e contribuir para a constante expansão do saber"

Coraggio (1996, p.80-81) verificou que a reforma da educação atendeu aos requisitos específicos do capital. Um dos requisitos foi a formação flexível das classes que vivem do trabalho, atingindo os trabalhadores, inclusive os docentes, que viram os salários e os custos e recursos destinados à educação sendo reduzidos, se depararam com novas formas de contratos, sem direitos e garantias, um cenário hostil, em que se tornou algo comum a extensão de jornadas, aumento de número de alunos por sala, cobranças voltadas ao alcance de índices estipulados por meio das avaliações externas.

Sobre as formas de contratação advindas do mérito da desregulamentação de direitos, Oliveira (2004) aponta que esse processo, parte do receituário neoliberal, ensejou novas formas

de contratação, geralmente precárias, temporárias, intermitentes, com alta desvalorização salarial e instabilidade dos vínculos empregatícios.

Grande parte dos docentes iniciantes, ou até os que já atuavam, se depararam com a estagnação dos planos de carreiras, trabalhavam sob pressão, com exigências diversas, mas sem garantias mínimas como as que possuíam o corpo efetivo da rede, o que propiciou uma marginalização dos quadros da docência, o que trouxe consequências prejudiciais à profissão e as condições deste trabalho, já que:

> a)Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos (Marin, 2010, p. 02).

As implicações que foram listadas por Marin (2010) mostram que a intensificação da precarização do trabalho docente constituiu-se como medida essencial de adequação e conformação ao viés neoliberal. Com a intensificação da carga de trabalho, as possibilidades de formação e desenvolvimento técnico, participação em eventos científicos, foram minadas. Alargou-se a desvalorização dos quadros educacionais, ao invés de incentivos à especialização dos docentes, se materializou, com a intensificação a (des)especialização do trabalho. Além disso, conforme esclarece Antunes (2017), ao serem os trabalhadores submergidos por essa espécie de reestruturação toyotista, houve a perda da identidade profissional, na medida em que são muito mais burocratas, tecnocratas, que educadores.

Ademais, ter uma visão completa do processo de ensino-aprendizagem deixou de ser algo comum à profissão. Exigiu-se e ainda se exige um esforço incomensurável, pois passou-se a se depreender mais tempo no preenchimento de relatórios, documentos, mapas de classe, do que preparando uma boa aula voltada às necessidades de cada turma. Os materiais didáticos que chegam às salas de aula, como por exemplo, o *Ler e escrever um enorme prazer*, ou *Experiências Matemáticas*[21], idealizado pela Secretaria de Educação (CENP, 1994), funcionam como uma receita de bolo, com o modo de fazer, com objetivos, metas definidas, tempo a ser

[21] Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/experincias-matemticas-5-srie.pdf

aplicado na realização de cada tarefa, com comandas claras como “respire”, “leia atentamente”, “use determinado recurso”. Um conjunto de recomendações imposições que tolhem a autonomia e liberdade dos docentes, que têm que se adaptar ao que lhes é imposto, e isso diante das muitas turmas e turnos de trabalho.

A extensão das jornadas, atrelada ao aumento do número de alunos, é parte dos fundamentos da racionalização das políticas econômicas do BM (1995, p.16) que foram aplicadas à educação. O Banco afirma que o número de alunos ou o tamanho da classe não incidem ou possuem pouca incidência sobre o rendimento escolar. Por isso, indica contratar menos professores e, assim, poupar recursos.

No mesmo ímpeto, o tempo destinado à aprendizagem passou a ser ampliado, pois, para que se tivesse uma educação de qualidade não bastava somente aumentar o número de alunos por sala, era preciso fazer com que os alunos permanecessem por mais tempo em instrução dentro das unidades de ensino. Para isso, os calendários escolares foram ampliados e passaram a ter 200 dias letivos. Algo justificado à luz do seguinte argumento: “os alunos dos países de baixa renda estão expostos a menos tempo de instrução que os alunos dos países da OCDE, como consequência um ano escolar oficial mais curto, fechamentos não programados, absenteísmo de professores e alunos, e perturbações diversas” (Banco Mundial, 1995, p. 16).

A reforma da educação reivindicou, desde o plano discursivo, a necessidade de modernização, a fim de se alcançar a qualidade. Essa qualidade seria adquirida com mais tempo na escola, com maior devoção à instrução e, na percepção dos organismos internacionais, isso refletiria positivamente nos índices e metas estipuladas por meio das avaliações externas. Se as metas estipuladas não fossem alcançadas, ausência de competência e habilidades básicas por parte dos alunos estaria presumida, bem como o fato de não estarem sendo devidamente preparados, ou seja, a crise dos aprendizados relacionava-se diretamente à falta de qualidade do trabalho docente.

Ligar a qualidade da educação tão somente à tarefa empreendida pelos docentes e desconsidera as realidades locais, socioeconômicas e políticas, de acordo com Cericato (2016), foi um dos maiores equívocos, pois não se consignou principalmente, que esses trabalhadores sofrem com a desvalorização da carreira, precariedade das condições de trabalho, baixa remuneração, desprestígio social e adoecimento.

Para Coraggio (1996, p.166), o tema da remuneração deveria estar estritamente ligado à qualidade docente, mas foi e continua a ser menosprezado:

> O tema mais evitado e escorregadio de toda argumentação. O BM insiste em que o incremento do salário docente, por si, só, não tem incidência sobre o rendimento escolar. O argumento- enganoso, já que nenhum insumo, por si mesmo, e de maneira

> isolada, tem efeito sobre esse rendimento – foi levado ao limite, sendo que em muitos casos uma condição para a negociação dos empréstimos do BM com os países era não rever os salários.

A desvalorização do trabalho docente levou muitos destes trabalhadores, para garantir a sobrevivência e manter o mínimo de dignidade, a trabalhar em mais de uma unidade escolar, dobrar períodos, aceitar condições de trabalho degradantes, atuar em escolas sem estrutura, enfrentando salas de aula superlotadas etc. No Estado de São Paulo foram construídas as escolas de lata[22], uma alternativa à falta de vagas aplicadas até meados de 2002.

O exercício da docência foi permeado por contradições: de um lado, organismos, como a Unesco, UNICEF, ONU enfatizaram a necessidade de se vencer a pobreza, erradicar o analfabetismo, ter uma educação qualitativa, com profissionais aptos ao exercício, por outro lado, os mesmos organismos indicaram que uma educação de qualidade não estaria sob o crivo da valorização da base salarial dos profissionais da área, isso porque a docência seria uma vocação e não um trabalho remunerado. Os envolvidos com a educação deveriam fazer de sua profissão um sacerdócio:

> [...] a remuneração não é a única maneira de expressar reconhecimento. Em certas cidades, a educação é intrinsecamente valorizada, independente de aumentar ou não a capacidade do indivíduo de encontrar trabalho bem remunerado no mercado. O mesmo ocorre com os agentes educacionais, que podem se dedicar totalmente ao seu ofício sem estarem principalmente motivados por sua remuneração, e sim pela realização do que consideram ser sua vocação (Banco Mundial, 2008, p. 71).

Não se trata de vocação. Godinho (2018, p. 18) verificou que a atividade docente vai além do empenho, exige formação, permanência e ressignificação. A profissão

> [...] é uma das mais complexas, que requer habilidades, competências e qualificações ligadas às interações humanas, à capacidade de contextualização do saber dialógico, à recusa de dicotomização entre o fazer e o pensar, em suma uma ação focada na ressignificação constante da prática e da teoria.

Por isso, o clichê de que a docência é um dom está bastante ultrapassado, pois não se nasce professor. A profissão exige estudos, habilidades e conhecimentos que precisam e devem ser adquiridos com formação e compromisso, tanto no âmbito teórico-prático, como nas experiências humanas. Logo, é inconcebível que a profissão docente seja igualada a uma vocação, apartada da valorização pecuniária.

---

[22] De acordo com dados da APEOESP (2014), entre 1997 e 2000, quando a prefeitura de São Paulo estava sob governança de Celso Pitta, seu governo construiu dezenas de *escolas de lata* instaladas em contêineres metálicos ou construídas em aço galvanizado, com cobertura de telhas de amianto, chamadas oficialmente de "salas emergenciais".
Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/governo-nega-mas-escolas-de-lata-resistem-na-periferia-de-sao-paulo/

Esse tipo de afirmação romantizada do trabalho docente ajudou a expor uma tese de que esta profissão é uma atividade caridosa, humanitária, criou uma percepção na qual os governos brasileiros e organizações multilaterais indicam a relevância social da profissão, explorando sua situação de trabalho. Essa posição oculta, segundo Bomfim (2012, p. 03), que "tanto o lugar subordinado a ser assumido, pelo professor, como um leque de estratégias já implementadas (ou sendo gestadas) vieram para enfraquecê-lo, como trabalhador".

Coraggio (1996, p.167) afirmou que:

> Não dá mais para continuar afirmando, em definitivo, que a qualidade da educação pode ser melhorada sem melhorar substancialmente a qualidade dos docentes, o que por sua vez leva a reconhecer o quanto é inseparável a qualidade profissional da qualidade de vida.

É o que se observa historicamente sobre a carreira docente: se a remuneração é baixa, isso se refletirá no nível de profissionalização daqueles que trabalham na educação. Desse modo, até mesmo a formação inicial já sofreria implicações, com poucos investimentos, cursos aligeirados, baixa remuneração, e com isso a carreira vai deixando de ser atrativa frente a outras.

Na sociedade capitalista, o nível de remuneração, segundo Gatti (2013, p.63), "reflete diretamente ou indiretamente em fatores como nível da formação, dedicação exclusiva dos trabalhadores da educação a atividade docente, assim, compromete a dedicação de tempo a formação continuada", isso porque, atuando em mais de uma unidade, nem sempre os horários de formação serão compatíveis, ou condizentes com a rotina. Logo, seria preciso realizar escolhas, e muitas das escolhas envolveriam uma perda salarial no pouco que os docentes já ganhavam.

Sobre o comprometimento da formação, em uma pesquisa realizada pela UNESCO sobre o perfil dos docentes brasileiros, foi considerado que:

> [...] *o tempo disponível para correção de provas, cadernos etc.* (69,3%) - A segunda situação mais mencionada é o *tempo disponível para desenvolvimento das tarefas* (54, 9%). A terceira é *manter a disciplina entre os alunos* (548, %). *As características sociais dos alunos* (51,7%) e a *relação com os pais* (44, 8%) ocupam, respectivamente, a quarta e quinta posição. Observa-se que as situações mais apontadas como problemas pelos professores remetem ao plano do exercício de suas atividades cotidianas. A questão do *tempo disponível para verificação dos trabalhos dos alunos* é, em parte, um problema administrativo, com vastos reflexos pedagógicos. (UNESCO, 2004, p.117).

Para Oliveira (2009, p. 4), fatores como os acertados acima fortaleceram o processo de precarização do trabalho docente, pois robusteceram a flexibilização do trabalho; intensificação e exploração da força de trabalho, degradação e sobrecarga; cobranças excessivas; desvalorização; competitividade; maximizaram a perda de autonomia, o cansaço excessivo; sofrimento; adoecimento.

Além disso, é preciso mediar conflitos, desentendimentos nas relações com alunos, pares, pais e gestores. Há um excesso de execuções de atividades que levam à perda de controle sobre o próprio trabalho. Mais do que ministrar aulas, tem-se um todo complexo por trás das funções desempenhadas pelos docentes, funções que não são mais possíveis desenvolver dentro dos limites das cargas horárias em que se encontram nas escolas, o que obriga esse trabalhador a usar muito de seu tempo particular na execução dessas tarefas. Desse modo, "a vida profissional e a vida privada do professor se entrelaçam e o trabalho é a atividade que se faz o tempo todo" (Duarte, 2011, p. 27)

Esses são os percalços resultantes da aplicação da trilha neoliberal nas reformas e políticas educacionais, se precariza cada vez mais o trabalho, e se estimula a formação daquilo que Ball (2001) chamou de era da *performatividade*.

Com isso, o trabalho docente foi permeado por ambiguidades: aquele trabalho de ofício cedeu espaço à gestão, à racionalidade e à performatividade. Tratemberg (2008, p.13), ao discutir o papel do docente nas escolas públicas, enfatizou que se atribui ao professor o papel tanto de guardião do sistema educacional e, quanto de contestador do sistema, um elemento necessário, mas ao mesmo tempo um entrave à implementação das reformas neoliberais, sendo culpabilizado pela ineficiência dos sistemas de ensino, pois seu trabalho é necessário para a reprodução das relações existentes na sociedade capitalista.

Frigotto (2001), no livro A produtividade da escola improdutiva, expressou que o neoliberalismo tendeu a transformar a educação em uma mercadoria, o que comprometeu a função social da própria educação, O trabalho docente é instrumentalizado que passou a ser norteado por uma lógica empresarial, tecnocrata, gerindo a perda da autonomia, intensificação da exploração da força de trabalho.

2.4 As reformas e a carreira docente: intensificação laboral, ampliação de jornadas e precarização do trabalho

Delimitamos anteriormente as principais reformas educacionais que foram consolidadas nos governos de FHC, deixando apontamentos sobre a precarização do trabalho. Cumpre agora destacar as reformas ocorridas na carreira docente e seus impactos, já que trouxeram, de acordo com Oliveira (2012), novas formas de ensinar e de avaliar, o que exigiu um dispêndio maior de tempo, mais empenho e esforço por parte dos docentes para que se adequassem a um novo processo de reconfiguração do trabalho pedagógico, norteado por uma lógica empresarial, com gerência e metas de produtividade.

Essa mudança não se restringiu apenas ao campo metodológico, teórico e curricular, mas implicou em transformações estruturais, que atingiram diretamente a organização da carreira, a autonomia profissional e as condições materiais de trabalho.

Mészáros (2008, p. 25) já corroborava com o indicativo de que uma reformulação "significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança".

As reformas educacionais, principalmente a partir da LDB, junto à reforma administrativa do Estado, subsidiaram a criação de uma série de leis, decretos e programas que impulsionaram a precarização do trabalho docente. Isso se deu por meio da flexibilização e intensificação do trabalho, flexibilização das formas de contrato, arrocho salarial, e amplo controle do processo de trabalho, o que causou um impacto de negativo na carreira docente.

Um dos fatores que impactou a carreira docente foi a introdução e uso de novas tecnologias no plano escolar, e as atividades que antes eram realizadas pelas secretarias como, por exemplo, o lançamento de notas no sistema passaram a ser atividades desempenhadas pelos docentes.

Ball (2009) observou de forma crítica o fenômeno de *informatização* dos sistemas. Para o autor essas tecnologias operaram no sentido de dar forma e vida a novos sujeitos, produtores, consumidores e empreendedores, com uma equipe de (gestão) disciplinada, com foco na produtividade e alcance de metas, empregando nas unidades de ensino uma cultura corporativa e definiu novos valores, constando dentre eles a:

> Competição e interesses institucionais (mercado); boas práticas e o que funciona bem (gestão); valorização do desempenho dos indivíduos e fabricação de desempenho (performatividade). Essas tecnologias, constituem um modelo tamanho único para a transformação e modernização dos sistemas e organizações do setor público. Elas se inter-relacionam e complementam uma a outra e funcionam para praticantes individuais, grupos de trabalho e organizações inteiras para reconstituir relações sociais, formas de estima e valores, bons propósitos, assim como noções de excelência e boas práticas. Essas tecnologias são dispositivas de mudança de significado das práticas e das relações sociais. Elas provêm uma nova linguagem, um novo conjunto de incentivos e disciplinas e um novo conjunto de regras, posições e identidades, a partir do que se define o que é ser docente, estudante/educando, pais e como são todos modificados. Objetivos, responsabilização, competição e escolha, liderança, empreendedorismo, pagamento por desempenho e privatização articulam novas formas de penar sobre o que fazemos, o que valemos e quais são nossos propósitos. Elas trabalham juntas para tornar a educação uma 'mercadoria' ao invés de um bem público. (Ball, 2009, p.42-43)

Ao transferir às escolas a lógica empresarial, com foco na gestão eficiente, a carreira docente amargou as cobranças por produção. Essa pressão por produtividade vai minando a autonomia docente, o trabalho é intensificado, aumenta-se o controle, a competição e a

performatividade, o que significa dizer que o valor do trabalho docente passa a ser mensurado, compreendido pelo desempenho demonstrável. Com isso, todo o trabalho desenvolvido durante o ano assume papel secundário e inexpressivo. Outra problemática é a questão da qualidade do ensino e da educação, que passa a ser resumida ao desempenho numérico. Isso, tendenciosamente, acabou por homogeneizar as práticas pedagógicas, surgindo, ainda, novas formas de hierarquia, premiação e punição com base no desempenho de avaliações externas; exemplo disso é o pagamento de bonificações às escolas que alcançam as metas estipuladas para determinado ano.

A identidade profissional docente, à luz da performatividade, passou a ser definida de fora para dentro, pela lógica do mercado. O docente começou a ser visto como um agente de produtividade e competitividade, com as condições de trabalho se tornando cada vez mais precarizadas. Até os materiais usados em sala de aula deixaram de ser escolha dos docentes, que tiveram que se conformar com os sistemas apostilados, padronizados, com pouco espaço para a reflexão, o que representa uma inflexão significativa no que diz respeito à organização do trabalho docente.

Adrião (2010), ao tratar dos sistemas apostilados e das implicações para o trabalho docente, especificou que em várias redes do ensino Paulista, esses sistemas apostilados representam um mister, um apanhado de conteúdo gerais que estarão nas páginas de materiais confeccionados por instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. Esses materiais, ao serem contratados por prefeituras ou pelos estados, chegam prontos, desconsiderando-se a opinião dos docentes, o que mostra o pouco ou nenhum espaço para diálogo, debates ou novas práticas pedagógicas, além de negligenciaras necessidades e a realidade local,

Estudos como os de Sousa (2011) mostraram que os entes federativos, ao optarem por esses programas, aumentam os encargos dos docentes. Isso porque são recobrados mais relatórios, reuniões, controle de supervisão, o que cria uma cobrança a mais para os professores envolvidos. A possibilidade de desenvolver aulas com reflexões mais profundas sobre determinada temática, empregando senso crítico, é diminuta, uma vez que os blocos temáticos presentes nos materiais apostilados possuem conteúdo delimitado, fechado, devendo ser rigorosamente cumpridos.

Ademais, até o tempo das aulas é previsto de forma cronometrada, com objetivos diretos, com cronogramas específicos, deixando pouco ou quase nenhum espaço para reflexão e autonomia docente.

Piovezan (2017, p.51) verificou que, diante desse cenário, as principais queixas dos docentes se voltavam à descaracterização de seu trabalho, a perda da autonomia, uma vez que

o profissional se tornou um tarefeiro, polivalente, tendo que realizar várias funções, inclusive aquelas que deveriam ser realizadas por profissionais de outras áreas.

Para Hargreaves (1994, p.12), os docentes passam a ser interpelados buscando fabricar uma identidade que atenda aos:

> [...] novos modelos gerenciais e organizativos das escolas e das políticas curriculares, com seus discursos sobre flexibilidade e colaboração. Um modo de estar que vem colonizando o trabalho docente, distanciando-o de formas de atuação mais democráticas.

Nesse sentido, a descaracterização do trabalho docente, e o acúmulo de atividades que realizam ficam em evidência. Quando comparados com as atividades de um professor *tradicional,* que preparava, aplicava sua aula e corrigia trabalhos e as avaliações, é de se vislumbrar a existência de um excedente em termos de acúmulo de funções.

Segundo Oliveira (2004, p. 1132), esse acúmulo de funções exercidas ocorreu, pois:

> O trabalho docente não é definido como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere a dedicação dos professores ao planejamento. A elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, consequentemente, as analises a seu respeito tendem a se complexificar.

Além das atividades diárias, do planejamento de aulas, manutenção e confecção de recursos didáticos, tarefas que excedem o trabalho docente, conforme Carlotto (2002, p.25), estão presentes nas unidades de ensino, dentre essas atividades, os aspectos sociais econômicos, emocionais "e conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade", ou seja, o trabalho vai além do processo de ensino-aprendizagem.

Até mesmo questões que exigem conhecimentos técnicos, que não são comuns à docência, como a higiene pessoal, nutrição, reprodução e a saúde, passaram a ser atividades pertinentes à profissão. Para Oliveira (2012, p.8),

> O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Com isso, o que se evidenciou é que esse acúmulo de funções diversas, a marca da flexibilização do trabalho docente, está intimamente ligada ao modelo de gestão *empresarial.* que ao ser imposto às escolas, provocou não somente a perda de autonomia do trabalho, mas maximizou as atividades e as demandas exercidas pelos docentes nas escolas. Para Harris (1996, p.28):

> Em 1885, os/as docentes eram formados em salas de aula para desempenhar funções específicas de instrução e de controle. No transcorrer do século seguinte, transformaram-se em profissionais altamente educados. Em 1985, mesmo

> continuando com o ensino e o controle em salas de aula, transformaram se em um corpo altamente formado em teorias e práticas educacionais, sociologia, teoria social. psicologia infantil, teorias da aprendizagem e assim por diante. Transformaram-se em especialistas nos seus conteúdos disciplinares; conquistaram o direito, como corpo profissional, a estar muito envolvidos na determinação e no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, das práticas escolares e da política educacional em geral. Em 1995, os/as docentes provavelmente perderam, numa única década, a maior parte das conquistas realizadas num único século.

Santos (2012, p. 66) considera que, além dos docentes irem se tornando tarefeiros, deixaram de cumprir com uma das necessidades centrais de sua profissão, deixaram de ser estudiosos de sua área. Logo, essa atividade tão necessária foi comprometida, "afinal, lecionando em média 40 horas semanais, que tempo pedagógico se reserva à reflexão, à leitura do mundo, numa organização do trabalho escolar que impõe um ritmo fabril ao docente?".

De forma concomitante, a flexibilização do trabalho docente levou à intensificação do trabalho, ou seja, ao aumento do número de aulas durante a semana, dos turnos, do número de alunos por sala.

Para Kuenzer e Caldas (2009), a intensificação do trabalho docente foi estimulada pelo arrocho salarial e pelas formas flexíveis de contratação. Com o arrocho salarial foi preciso aumentar as jornadas de trabalho para garantir o mínimo de dignidade e manutenção das necessidades mais básicas e elementares da classe que vive do trabalho.

A tese da intensificação do trabalho docente, trabalhada por Larson (1980), marcou profundamente os debates sobre trabalho docente. Isso, para Hypólito (2005, p. 115), "influenciará o desenvolvimento de categorias e de discussões como proletarização, profissionalização, intensificação e diferentes tipos de profissionalismo".

Há, por isso, a necessidade de desenvolver o conceito de intensificação, a fim de melhor captar em que tem se transformado a docência, uma vez que se têm intensificado as jornadas e os docentes passaram a se desdobrar entre turnos e escolas. Com isso, a luta que surge não é mais por um trabalho criativo, mas segundo Kuenzer e Caldas (2009, p.35), "luta-se por um tempo para simplesmente descansar".

O processo de intensificação do trabalho docente implicou na consolidação de um montante de trabalhadores que vivenciam um quadro de esgotamento físico e mental:

> É um processo que: I) conduz à redução do tempo de descanso na jornada de trabalho; II) implica falta de tempo para atualização e requalificação em habilidades necessárias; III)implica uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho (mais e mais para ser feito em tempo sempre menor para fazer o que deve ser feito), o que reduz áreas de decisão pessoal, envolvimento e controle sobre planejamento, aumenta a dependência de materiais e especialistas externos ao trabalho, provocando maior separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento); IV) reduz a qualidade do tempo (para se ganhar tempo somente o essencial é realizado), o que aumenta o isolamento, reduz a interação e limita a reflexão conjuntiva; V) as habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas e as habilidades de

> *gerência* são incrementadas; VI) impõe e incrementa o trabalho de especialistas para dar cobertura a 'deficiências' pessoais; VII) introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para mudanças curriculares, a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento); VIII) as formas de intensificação são muitas vezes interpretadas como profissionalização e, assim, passam a ser voluntariamente apoiadas pelo magistério. (Del Pino; Vieira, Hypólito, 2009, p.123-124)

Conforme dispõem Del Pino, Vieira e Hypólito (2009), o processo de intensificação do trabalho docente vai além de uma mera sobrecarga de atividades, já que representou uma reestruturação da organização pedagógica e da própria identidade profissional, além de impor encargos e restrições para além dos muros da escola, o que afeta a vida pessoal do docente, uma vez que o tempo de lazer e descanso acaba sendo restringido.

Essa dinâmica é ainda mais complexa e desgastante para os que dobram períodos, pois experienciam uma sobrecarga física e psicológica expressiva. Existem ainda as inúmeras exigências pedagógicas e administrativas (já mencionadas) e modificações no regime de trabalho, fatores que somados à autorização legal para o acúmulo de cargos públicos estabelecida por meio da Emenda Constitucional nº. 19, de 4 de julho de 1998, ampliaram a possibilidade do exercício de múltiplos vínculos laborais, como dispõe o artigo 3º, inciso XVI que:

> É vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observando em qualquer caso o disposto no inciso XI:
> a) A de dois cargos de professor
> b) A de um cargo de professor com outro de técnico ou científico
> c) A de dois cargos privativos de médico. (Brasil, 1998, p.1).

A Emenda Constitucional 19, conforme Piovezan (2017, p. 57), foi um alicerce para a "criação de Decreto nº 59.448, de 19 de agosto de 2013, pelo governo do Estado de São Paulo, Geraldo Alckimin, que autorizou o acúmulo de uma carga horária total com o limite de 65 horas semanais para os professores".

As predisposições presentes na regulamentação se articularam com a previsão estabelecida no artigo 69 da LDB, que definiu que "a jornada de trabalho do magistério da educação básica seria de **40 horas semanais**, podendo parte do tempo ser destinado às atividades extraclasses". Mesmo tendo sido delimitada a jornada padrão, algumas exceções em termos de compatibilidade de horários e com a devida autorização para o acúmulo de cargos foram recepcionadas pela Emenda Constitucional nº 19 de 1998.

Mesmo sendo uma possibilidade de acréscimo salarial para o trabalhador docente, compreende-se que a Emenda citada e o Decreto nº 59.448 serviram ao aumento e intensificação da carga laboral. Isso porque, ao lecionar essa quantidade de horas, em diversas turmas, e na maioria das vezes em diferentes unidades, há um desgaste maior. Em suma, as mudanças na

organização do processo de trabalho da escola, para Hypólito, Vieira e Pizzi (2009, p.109), são de natureza fordista, “não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de auto-intensificação”.

Hargreaves (1998, p. 105) entende que a tese da intensificação esteve alinhada com os a aspectos da gerência científica. Logo, faz parte de um mecanismo a partir do qual as pessoas não são apenas governadas, mas autogovernadas, um processo intricado, em que se tem que responder a constantes pressões, “consentir com inovações sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação, mais comum entre nós, vão se precarizando”.

Acerca da intensificação e precarização do trabalho, os dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) ilustram de maneira concreta o que Hargreaves (1998) e Hypólito (2009) descrevem teoricamente: a intensificação não surgiu ao acaso, é abstrata, mas se materializa nas condições de trabalho e na diminuição de tempo efetivo que os docentes têm para planejamento, produção didática, ensino e vida pessoal.

A APEOESP (2011, p.22) indicou há 15 anos dados que representam apenas o princípio de um amplo processo de perdas de direitos e garantias da categoria. Se a situação já alarmava, na atual conjuntura o cenário é bem mais preocupante, já que vem se intensificando a desregulamentação e desmantelamento das normas trabalhistas, o que tende a intensificar a precarização do trabalho docente.

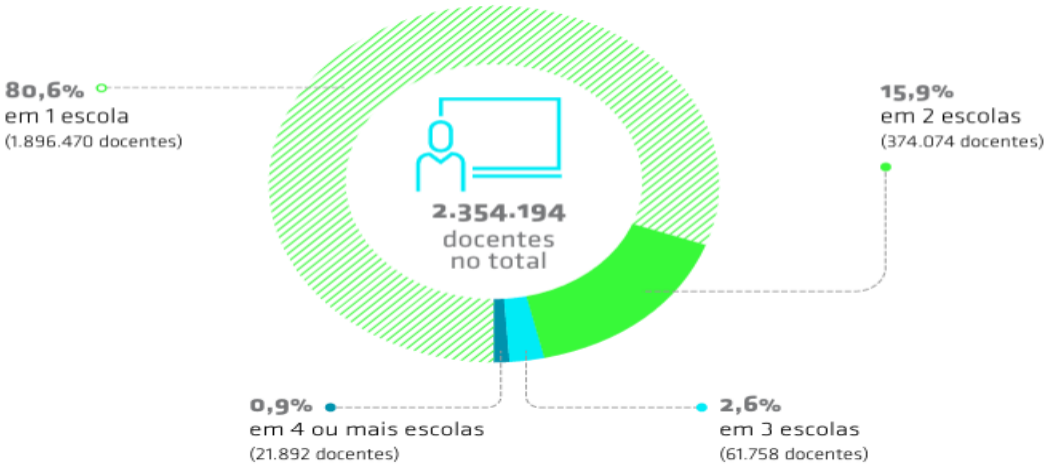
Da pesquisa feita com 1.615 docentes cuja carga horária variava de 10 a 12 horas mínimas trabalhadas, indo até o máximo de mais de 40 horas trabalhadas, tem-se o seguinte quadro: dos profissionais que trabalhavam até 10 horas, 2,8% se enquadraram nesse indicativo; de 11 a 15 hora de trabalho, o percentual de 2,4%; de 16 a 20 horas, 4,1% dos docentes; de 21 a 25 horas, 7,5%; de 26 a 30 horas 17,3 %; de 31 a 35 horas 20,5%; e dos que possuem uma carga horária de trabalho de 36 a 40 horas 32,6 %; mais de 40 horas, 10, 5%. Para Piovezan e Dal Ri (2016, p.185), o percentual de docentes que trabalhavam de 36 a 40 horas semanais era 32,6%, e, portanto, possuíam a carga horária máxima indicada pela Lei nº11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Porém, segundo as autoras (2016, p. 185), 10,5% dos docentes afirmaram que trabalhavam mais de 40 horas semanais, expondo a “intensificação do trabalho desses profissionais, esses dados não demonstram o impacto no aumento da jornada de trabalho dos docentes após a aprovação do Decreto nº 59.448, de 19 de agosto de 2013”.

Além dos dados sobre a carga horária, APEOESP (2015) expôs na pesquisa dados sobe número de escolas em que os docentes lecionavam, sendo que em 2015, a maioria (65,1%) lecionava em uma única escola. O percentual de 22, 9% representou o número de profissionais que lecionava em duas escolas. Do total de entrevistados, 8,0 % lecionavam em três escolas, 2,8 % dos entrevistados lecionavam em mais de três escolas, e 1,1 % não responderam ou anularam.

Dez anos após, em 2025, a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas identificou que, em 2025, no Brasil, 19,4% de todos os professores da educação básica trabalham em múltiplas escolas. "Do total, 15,9% atuavam em duas escolas; 2,6% em três escolas e menos de 1% em quatro ou mais escolas" (Moriconi, Gimenes, Couto e Alves, 2025, p. 3).

Isso nos conduz à compreensão de que dobrar períodos, ter jornadas intensificadas, é algo natural, e ocorre em toda educação básica brasileira. Portanto, a situação mais comum, entre os que estão em múltiplas escolas, é trabalhar em duas instituições de ensino simultaneamente, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 3. Distribuição dos docentes de todas as dependências administrativas, segundo o número de escolas em que atuam no Brasil 2023-2024.



Fonte: Moriconi, Gimenes, Couto e Alves, (2025, p.4)

A pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2025), citando os estudos Moriconi, Gimenes, Couto e Alves, (2025, p. 4) demonstrou que, do total de docentes no Brasil, 2. 354.194 de docentes, 80,6%, isto é, 1.896.470, atuam em apenas uma escola, 15,9%, 374.074, atuam em duas escolas; 2,6%, 61. 758 docentes atuam em 3 escolas, e 0,9%, 21.892 atuam em 4 ou mais

escolas. Em se tratando do tipo de contrato, os autores Moriconi, Gimenes, Couto e Alves (2025, p. 13) demonstraram que:

Tabela 12 – Distribuição percentual dos professores, segundo o tipo de vínculo e o número de escolas em que atuam no Brasil

Tipo de vínculo	Uma escola (%)	Duas escolas (%)	Três escolas (%)	Quatro ou mais escolas (%)	Número de docentes
Efetivo	76,6	19,5	2,9	1,0	1.125.928
Temporário	73,8	20,7	4,0	1,5	781.655
Terceirizado	74,5	19,7	4,2	1,6	10.185
CLT	71,0	22,1	4,6	2,3	41.183

Fonte: Fonte: elaboração da autora com base em INEP (2024).

Os contratos a título temporário no cenário brasileiro são maioria no estado de São Paulo, essa modalidade de contrato foi e continua sendo superior ao número de contratos efetivos, representando mais de 50% dos casos.

De acordo com dados do Anuário da Educação Básica 2023–2024, em se tratando do Estado de São Paulo, de um total de 375.926 docentes, 19,5% atuam em duas escolas, 3,3% lecionam em até duas escolas, e 0,8% atuam em 3 ou mais escolas. (INEP, 2024)

Com uma carga de trabalho que consome todos os períodos, ou grande parte deles, resta pouco ou nenhum tempo livre para realização de outras atividades. Para aqueles que lecionam em mais de dois períodos, por exemplo, falta tempo para o elementar, a alimentação, o preparo da aula, tudo vai sendo suprimido. Para Apple (1987, p. 9), é recobrada, nessa dinâmica, a tese da intensificação que:

> Representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo.

Diante dos dados apresentados pelas pesquisas realizadas pela APEOESP, Piovezan (2017, p.61) indicou que “que muitos professores não acumulam somente cargas horárias

semanais, escolas e turnos de trabalho, mas elevadas quantidades de turmas e alunos". Além da carga horária e da intensificação do trabalho, Noronha (2011, p.5), ao versar sobre saúde dos professores e condições de trabalho dos professores, verificou como uma problemática a superlotação das salas de aulas[23].

A questão da quantidade de alunos por sala de aula foi uma crescente no ano de 2015 e início de 2016. Oliveira (2016, p. 01) mostrou que a Secretaria de Educação principiou uma *reorganização silenciosa*, que provocou uma superlotação, isso porque "apesar de as escolas estaduais paulistas terem recebido neste ano 70 mil matrículas a mais que em 2015, o governador Geraldo Alckmin (PSDB) fechou 2.800 salas de aula em todo o estado". Em uma lógica inversa, houve um aumento considerável no número de matrículas no referido ano, mas em contrapartida, o que se teve foi uma diminuição no número de salas de aula, dito de outra forma, foi ampliada a quantidade de alunos por professor.

Dados elencados pelo Brasil de fato (2020) consideraram que o mesmo ocorreu nos anos de 2017: pelo menos 889 salas de aula em escolas de diversas cidades do estado foram fechadas, uma operação que ficou conhecida como *reorganização disfarçada*, em alusão ao projeto de fechamento das escolas ocorrido em 2015.

Dados levantados pelo Informa da Central Única dos Trabalhadores (CUT, 2023, s.p.) revelam que estudantes (66%) e "professores (79%) consideram que suas turmas estão mais lotadas que o máximo ideal, sendo que estudantes (99%), seus familiares (98%) e professores (95%) afirmam que uma escola bem cuidada e bem equipada é fundamental para uma educação de qualidade.

No governo Tarcísio de Freitas, foram fechadas pelo menos 300 salas em todo o estado, o que significa um maior número de alunos por turma. O projeto Piloto da Secretária da Educação (2025)[24] considera o seguinte:

> No modelo, escolas com até 200 estudantes terão a garantia de um quadro composto por, no mínimo, um diretor, um coordenador pedagógico (CGP), um gerente de organização escolar (GOE). Na faixa entre 201 e 500 alunos, a pasta prevê o reforço da equipe com um vice-diretor. A partir de 501 matrículas, o número de gestores cresce progressivamente. Em unidades com mais de 1.500 estudantes, o total de profissionais na gestão poderá chegar ao triplo do atual. Os detalhes serão regulamentados em resolução. (São Paulo, 2025, s.p.)

[23]No ano de 2015 o secretário de Educação Herman Voorwald lançou como proposta de reorganização escolar o fechamento de 94 escolas, espalhadas pelo Estado de São Paulo. A Medida anunciada encontrou resistência por parte dos docentes que ocuparam por cerca de 6 meses 213 escolas no estado.

[24]Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/educacao/noticias/escolas-da-rede-estadual-de-sao-paulo-com-mais-de-1-500-alunos-vao-triplicar-equipe-gestora-171?utm_source=chatgpt.com

O fato é que com salas de aula lotadas, os docentes têm uma maior intensificação e sobrecarga de trabalho: tudo é ampliado, o número de alunos, o número de relatórios, a somatórias de notas; preexiste a impossibilidade de não conseguir atender às necessidades de todos no que diz respeito aos mais diversos níveis de aprendizagem, e as dificuldades que venham surgir diante dos conteúdos trabalhados. Não há como equilibrar de modo qualitativo a necessidade de atender aos alunos individualmente, sem que se elevem os níveis de estresse e a carga laboral, o que compromete a construção de práticas didáticas e pedagógicas diferenciadas. A superlotação das salas de aula, junto com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, são os fatores que mais incomodaram e causaram sofrimento aos docentes, seguidos dos quesitos listados a seguir.

A intensificação do trabalho dos docentes da rede pública acende um alerta, a intensificação laboral, o lidar com grande contingente de alunos prejudica a satisfação pessoal desses profissionais da educação no seu ambiente de trabalho. Vale considerar que muitos nem ao menos conseguem criar vínculos, por conta de rotatividade e da necessidade de trabalhar em mais de uma unidade ou período.

Desse modo, compreende-se que essa dinâmica de intensificação do trabalho, com as jornadas, salas lotadas, cobranças diversas, conduziram a um quadro de esgotamento físico e metal, gerando adoecimento e a exaustão.

Em uma pesquisa sobre a saúde mental dos docentes realizada pela Revista Educação (2022, p.2) verificou-se que entre 2022-2023, 21,5% dos professores brasileiros avaliam sua saúde mental como ruim ou muito ruim: “os principais sintomas incluem ansiedade (60,1%), cansaço excessivo (48,1%) e problemas de sono (41,1%) Outros fatores como desmotivação (55%) e sobrecarga de trabalho (49%) também são prevalentes”.

Em São Paulo, 64% dos docentes relataram problemas de saúde mental, e quando o assunto envolve sintomas como estresse e depressão, o número ultrapassa os 60%

Com isso, na atual conjuntura, já temos decisões jurídicas que consideram que a profissão docente envolve um elevado risco psicossocial. O juiz Emanuel Holanda, ao proferir sentença na 1ª Vara do Trabalho de Maceió, reconheceu que:

> O professor convive diariamente com sobrecarga de trabalho, indisciplina crescente dos alunos, desrespeito à autoridade docente, pressões por resultados pedagógicos, ausência de suporte institucional adequado, violência no ambiente escolar e responsabilização excessiva pelos resultados educacionais. A natureza da atividade docente exige que o profissional, além de transmitir conhecimentos técnicos, assuma papéis para os quais frequentemente não recebeu preparo adequado: psicólogo, mediador de conflitos, educador social, gestor de comportamentos etc. Essa multiplicidade de funções, aliada à pressão constante por resultados e à falta de reconhecimento social, cria um ambiente propício ao desenvolvimento de transtornos mentais. (Tribunal Regional do Trabalho, 19Região, 2026)

Perante o quadro de maximização de atribuições e intensificação, as consequências não afetam apenas a saúde física e mental, pois a qualidade do trabalho em si é afetada. Não à toa, a pesquisa DIEESE/APEOESP elaborada no fim de 2002, início de 2003, já alertava o governo quanto ao adoecimento dos professores da rede pública de ensino.

Wanderley Codo (1999, p.2) realizou uma pesquisa sobre *burnout* que contou com a participação de mais de 52.000 docentes. Durante o desenvolvimento e finalização do estudo, foi constatado que praticamente a metade (48%) dos trabalhadores em educação estava sofrendo com pelo menos um dos indicativos da Síndrome, tendo ainda considerado de forma breve os distúrbios relacionados à voz (15,8%) e os problemas emocionais (12,9%) como causas de afastamento.

Noronha (2011, p. 39) verificou que diante do número de afastamentos médicos, e com as evidências de que os docentes estavam *literalmente* adoecendo por conta das condições de trabalho, ainda foi promulgada a Lei Complementar 1041/08. Até mesmo a saúde e os limites ao direito de adoecer sucumbiram à *lei das faltas médica*s, que estabeleceu que:

> O servidor não perderá seus vencimentos, remuneração ou o salário do dia, em virtude de consulta, exame ou sessão de tratamento de saúde, quando: a) deixar de comparecer ao serviço, até o limite de seis ausências ao ano; b) entrar após o início do expediente, retirar-se antes de seu término ou dele se ausentar, até o limite de três horas diárias; c) os mesmos limites para o servidor que acompanhar em sessão, consulta ou tratamento de saúde, os filhos menores ou menores sob sua guarda, cônjuge ou companheiros e pais. (Brasil, 2008)

A última regra da lei determina que o servidor que venha requerer a licença saúde para si ou para acompanhar pessoa da família, se a ausência exceder um dia, as faltas devem ser devidamente comprovadas por meio de atestado ou documento idôneo equivalente. A medida e o texto da lei foram execrados e rejeitados pela maioria dos docentes.

2.4.1. Flexibilização nas formas de contratação

Para analisar a precarização do trabalho docente, utilizam-se categorias. As primeiras categorias discutidas foram ampliação das jornadas e intensificação laboral. Agora cumpre discutir a flexibilização das contratações e por último o arrocho salarial.

A legislação brasileira e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) autorizam contratações com vínculos flexíveis. Isso ocorreu com as modalidades de trabalho por tempo determinado, o trabalho temporário ou trabalho parcial. Essas formas foram adotadas para acompanhar as tendências reformistas internacionais nas leis trabalhistas, rompendo com a

rigidez da lei material, para que assim houvesse uma adequação com o cenário produtivo que surgiu nos anos de 1980 e 1990.

De acordo com Alves (1996, p.148), a flexibilização do trabalho no Brasil implicaria desmontar a legislação trabalhista do país e uma série de direitos sociais e trabalhistas inscritos na carta magna. “Algo que com certeza, foi um dos projetos de reforma Constitucional adotado por FHC, sedento de adotar um tipo de flexibilização adequado à nova lógica neoliberal”.

A Constituição de 1988, em seu artigo 37, inciso IX, autorizou a administração pública direta ou indireta e os entes federativos a realizarem contratações temporárias, a fim de atender a necessidades excepcionais que forem de interesse público. Da mesma forma, a Lei nº 8745, de 9 de dezembro de 1993, permitiu em seu artigo 2º a admissão de professor substituto e visitante, admissão de professor, pesquisador, tecnólogo substituto, para suprir a falta de professor, pesquisador ou o tecnólogo que ocupasse cargo efetivo em decorrência de licença para o exercício de atividade empresarial, ou relacionada à inovação.

Após cinco anos, foi aprovada a Emenda Constitucional 19, de 04 de junho de 1998, modificando o regime de normas da Administração Pública, vedando acumulação de cargos remunerados, exceto em se tratando de compatibilidade de horários, o que deu margem ao acúmulo de cargos. No que diz respeito à flexibilização, houve ainda a lei nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que estabeleceu que os contratos temporários seriam realizados nas seguintes situações:

> IV- Para suprir atividade docente da rede de ensino público estadual, que poderá ser feita nas hipóteses previstas nos incisos II deste artigo, e, ainda quando:
> a) O úmero reduzido de aulas não justificar a criação de cargo correspondente;
> b) Houver saldo de aula disponíveis, até i provimento do cargo correspondentes;
> c) Ocorrer impedimento do responsável pela regência da classe ou magistério das aulas (São Paulo, 2009, p. 01)

Além de ter indicado as hipóteses de contratação, a lei em seu artigo 7º destacou que a contratação seria efetuada de forma estritamente necessária para cobrir as demandas presentes na lei, observando-se os recursos e o prazo máximo de 12 meses, sendo ressalvada, quanto à vigência dos contratos para função docente, já que estes deveriam estar limitados ao que for fixado no calendário escolar anual.

Dessa forma, com a Lei nº 8745, a lei nº 1.093 e a Emenda 19 foi possível constatar, de acordo com Piovezan (2017, p.66), a ampliação de dois fenômenos:

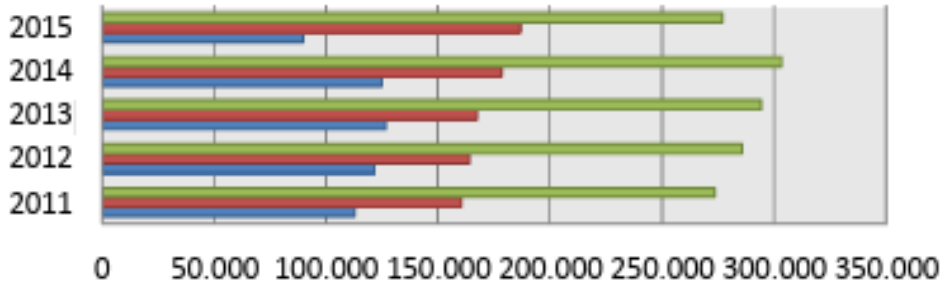
> A inserção excessiva de docentes contratados em caráter temporários nas escolas, haja vista que os poderes públicos expandem essa forma flexível com a finalidade de reduzir gastos; e 2) o aumento na distribuição de aulas para cada docente, suscitando a intensificação do trabalho.

Verificamos que a flexibilização nas formas de contratação aumentou de modo considerável com as contratações de docentes em caráter de eventuais e temporários, em especial. no Estado de São Paulo. Segundo Lapo e Bueno (2003, p. 68), em 1995, os professores efetivos paulistas correspondiam a "[...] apenas 34% do total de professores da rede, uma vez que os 66% restantes eram docentes contratados a título precário, por tempo determinado". Na década seguinte os números não eram diferentes.

Isso porque ocorreu, em 2003, a criação da Resolução SE nº 134/2003, que dispõe sobre o processo de atribuição de aulas e classes aos docentes, impondo regras distintas aos eventuais, sendo que a admissão de candidatos eventuais não configuraria vínculo empregatício. As atribuições de turmas seriam feitas pelos respectivos diretores das unidades escolares. Ainda, no artigo 4º da Resolução mencionada, foi ponderada a possibilidade de os candidatos lecionarem em disciplinas afins de suas áreas de formação, probabilidade estendida aos bacharéis, tecnólogos, alunos dos últimos anos dos cursos regulares de licenciatura, o que para Aranha (2007) expõe a *desprofissionalização* daqueles que atuam na rede, dando margem à propagação da ideia de qualquer um pode ser professor.

Após as alterações definidas e intermediadas pela Resolução nº 134/2003, foi encomendado um estudo pela UNESCO (2004, p. 87-88). Os dados de amostragem levantados indicaram que, no de 2004, na região Sudeste, o número de docentes com contratos temporários era de 6,3%, a segunda região, com maior índice, perdendo apenas para região Sul que totalizou 10,5 % dos números de contratos temporários. Considerando o número de temporários na região sudeste, no Ensino Fundamental, 18,5% dos contratos eram temporários. No Ensino Médio, os dados são bem mais expressivos, que totalizaram 23,4%. Já entre 2011 e 2015, conforme o gráfico 4, havia no ano de 2011, 160.591 docentes efetivos, e 112. 944 não efetivos. Em 2012, o número de efetivos era de 164.239 efetivos e 121.573 não efetivos; em 2013, havia 167.445 efetivos e 126.712 não efetivos (maior índice dos anos elencados); em 2014, 178.292 efetivos, e 125.112 não efetivos; por fim, em 2015, 187.068 efetivos, e 89.807 não efetivo

Gráfico 4. Comparativo efetivos e não efetivos no mês de abril – 2011 a 2015.



	2011	2012	2013	2014	2015
Total	273.535	285.812	294.157	303.404	276.875
Efetivos	160.591	164.239	167.445	178.292	187.068
Não Efetivos	112.944	121.573	126.712	125.112	89.807

Fonte: Santos (2016, p.56).

Em termos legais, e com base no gráfico 4, pode-se constatar que a presença de profissionais contratados em caráter temporário não é novidade na rede estadual paulista. Camargo, Minhoto e Santos (2014, p.58) ressaltam que a estrutura legal que possibilitou a existência desse tipo de "contrato faz parte de um conjunto de dispositivos promulgados a partir da Lei Complementar n°500/1974 que instituiu o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e ofereceu providências correlatas".

Para Parente e Grund (2018, p.34), os contratos temporários aumentaram nos últimos anos. Se, em 2004, representavam 6,3 % dos contratos, nos anos de 2017, somavam 13,4%, ou seja, 26.567 docentes possuíam vínculos temporários, conforme demonstrado na tabela a seguir

Tabela 13 – Professores da rede estadual de São Paulo, segundo categoria funcional, 2015–2017

Categoria funcional	2015 (n)	2015 (%)	2016 (n)	2016 (%)	2017 (n)	2017 (%)
Efetivos	132.896	59,1	124.074	60,8	128.152	64,7
Demais categorias	91.810	40,9	80.092	39,2	–	–
Categoria P	–	–	–	–	200	0,1

Categoria N	–	–	–	–	1	0,0
Categoria F	–	–	–	–	43.124	21,8
Temporários	–	–	–	–	26.567	13,4
Total	224.706	100,0	204.166	100,0	198.044	100,0

Fonte: Parente e Grund (2018, p. 38)

A tabela 13 mostra as categorias de docentes e a porcentagem em cada escala nos anos de 2015 a 2017. No entanto, nos anos de 2015 e 2016, os dados lançados pela Secretaria de Educação não separam os docentes por categorias, algo que ocorreu somente em 2017, o que impossibilitou a verificação do número de contratos temporários nesse ínterim.

No mesmo contexto, ainda há os professores eventuais que, segundo Aranha (2007), são os que não participam do processo de atribuição de aulas, mas ficam de sobreaviso, aguardado o chamado das escolas para substituir docente que tenha faltado. Dessa forma, o eventual é impedido quase inteiramente de desenvolver atividades reconhecidas como atributos específicos do trabalho docente. O autor aponta que:

> [...] o trabalhador eventual está alijado da possibilidade - devido às próprias características e circunstâncias onde sua atividade se insere - de intervir em processos pedagógicos intencionais e sistematizados; de transformar conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionar e organizar conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas e, sobretudo, de participar do esforço coletivo na construção de projetos de escola e de sociedade. (Aranha, 2007, p. 85).

De forma preocupante, o Centro do Professorado Paulista (CPP) lançou dados recentes do Censo Escola 2024 divulgados pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2024) presentes em também reportagens do G1[25], que afirmaram que pelo terceiro ano seguido havia mais professores temporários do que concursados. Ficou demonstrado pela pesquisa que havia 331.440 concursados, o que equivale a 49, 96%, enquanto os temporários representaram 331.971, 50,04%.

No que diz respeito aos docentes contratados em tempo parcial, ou seja, aqueles que possuem uma jornada reduzida, conforme denominação aplicada na Lei Complementar 1.094, de 16 de julho de 2009, essa categoria poderia realizar uma jornada de 12 horas, e destas, 10

[25] https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/04/09/sem-aumentos-ou-plano-de-carreira-professores-temporarios-sao-maioria-nos-estados-pelo-3o-ano-seguido-diz-censo-2024.ghtml

horas seriam reservadas às atividades com os alunos, e as demais (2 horas) para trabalho pedagógico coletivo. Lapo e Bueno (2003, p.68) explicitaram que em 1995, apenas 34% do total de docentes da rede paulista era efetivo, e os "66% restantes eram docentes contratados a título precário, por tempo determinado, o número de contratados girava em torno de 78 mil". Para Takahashi (2014, p.o1) não houve grandes alterações posteriormente, em 2005, o número de temporários lecionando era de 114.264. E, em 2012, esse número já era de 116.744, "chegando no governo Alckmin a ter 40 mil contratos temporários a mais, isso em um período em 37 mil efetivos foram chamados para assumirem seus cargos".

Sendo assim, ficou evidente que a flexibilização nas formas de contratação dos docentes desencadeou outros fenômenos que compõem e constituem a esfera da precarização do trabalho, a saber: admissão de formas de contrato eventual e temporários, sem garantias como os demais efetivos, admissão de jornada reduzida e sobreaviso em se tratando de substituições, ampliação das jornadas de trabalho, diante da possibilidade de acúmulo de cargos, abertura até mesmo aos que não possuem formação especifica para atuar na docência. Além dos fenômenos mencionados, Harvey (2014) afirma que, a flexibilização do trabalho, a fragmentação e a desregulamentação dos direitos laborais além de aumentarem a exploração, comprometem o bem-estar dos trabalhadores, tornando-os mais vulneráveis ao adoecimento.

Dessa forma, entendemos que as medidas de flexibilização das relações de trabalho convergiram para a desregulamentação de direitos trabalhista, consentindo a criação do contrato de trabalho por tempo determinado, do contrato de trabalho por tempo parcial e acrescera formas de terceirização, colocando opções flexíveis para a exploração da força de trabalho. Constituiu-se assim, nas palavras de Alves (2014, p. 79), "um novo trabalhador precário nos coletivos laborais. Não se trata do emprego ilegal, mas sim do emprego legalizado e formalizado pelas novas modalidades de contratação precária".

2.4.2. Arrocho salarial e desvalorização.

Alves (2014, p. 148) constatou que as modalidades atípicas de contrato, possibilitadas pela flexibilização, "implicaram a precariedade salarial, precariedade do emprego, e a precariedade do homem que trabalha. Portanto, a precariedade salarial trata das mudanças nos pilares das relações salariais". A flexibilização é um componente nuclear da precarização, já que ao flexibilizar as contratações, abriu-se espaço aos trabalhadores que laboram de forma eventual, com jornadas reduzidas, ou trabalham na modalidade temporária. Esses trabalhadores

não se beneficiam ou fazem jus aos mesmos valores dos efetivos, além de não possuírem acesso aos demais benefícios, como plano de carreira, regime de progressão, licenças remuneradas.

Historicamente, o arrocho salarial, de acordo com Germano (1994, p.169), faz parte de uma herança antiga do processo de precarização do trabalho docente. Para o autor, após os anos de 1970, houve uma expansão da obrigatoriedade do ensino, isso aumentou a necessidade de efetivo docente, o que permitiu a contratação de docentes leigos, que [...] "aumentou em 5,4% entre 1973 e 1983, o efetivo de professores, fato que se apresentou de forma mais grave no Nordeste, onde em 1981, 36,0% do professorado tinha apenas o 1º grau".

Sobre a expansão da obrigatoriedade do ensino, Cury (2000, p. 574) verificou que a ampliação do acesso e da oferta foi garantida por um corpo docente que sofreu o ônus:

> De, por um lado, financiar a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho e, por outro, ver reduzidas as chances de ingresso no trabalho por concursos, devido à necessidade de contratação de novos profissionais, estando submetido à prática dos contratos precários, existentes em elevado número ainda nos dias atuais.

Logo, a precarização laboral e salarial não é um fenômeno recente. Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006), ela engloba três fenômenos associados, decorrentes da política econômica e educacional que alteraram radicalmente a configuração de classe docente: "a rápida expansão advinda da obrigatoriedade da escola fundamental de oito anos instituída pela Lei nº 5.692/ 71, a aceleração da formação docente proposta pela reforma universitária de 1968 e o arrocho salarial durante todo o período da ditadura".

Com a associação desses três fatores, entre 1970 e 1980, houve uma regressão nos salários dos docentes nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

> [...] em 1967, os professores primários da rede estadual de São Paulo recebiam um salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário-mínimo; em 1979, essa média já tinha baixado para 5,7 vezes. No Rio de Janeiro, com uma série de tempo mais longa, em 1950, os professores recebiam por hora 9,8 vezes o salário-mínimo da época; em 1960, essa média já tinha baixado para 4 vezes; em 1977, cai para 2,8 e, por último, em 1990, já estava em 2,2 salários-mínimos. (Garcia; Anadon 2009, p. 68)

Sobre os rendimentos salariais, Piovezan e Dal Ri (2015, p. 188) indicaram que nos anos de "1990 o salário do professor havia sido arrochado a ponto de alcançar 2,2 salários-mínimos, ou seja, ¼ da remuneração de um docente que lecionava na década de 1960".

As disparidades em termos salariais também foram abordadas pelo BM, que apesar de considerar que a valorização salarial docente não influi na qualidade da educação e do ensino, em um estudo realizado em 1993, intitulado *Teachers Salaries in Latin America – a comparative analysis* comparou os salários de professores com o de outros trabalhadores, apontou que em países como a Argentina, Bolívia, Brasil, Peru e Uruguai, os professores

ganhavam 21% menos que os outros trabalhadores considerados na amostra, e se for considerada a diferença salarial nos países que sofriam com a inflação, os professores recebiam salários menores que os demais profissionais.

Em se tratando do Brasil, não houve modificações significativas após a pesquisa realizada em 1993. Entre os anos de 1995 e 1999, os salários dos docentes em nível estadual continuaram defasados. Conforme a tabela 14, o valor máximo atingido por aula hora foi de $ 5,08, o que ocorreu em 1999, o valor mínimo registrado foi de $ 1,97.

Tabela 14 – Salários dos professores da rede estadual de São Paulo, valores da hora-aula, piso calculado pelo DIEESE e salário-mínimo, 1995–1999

Período e jornada	P I/PEB I – salário	P I/PEB I – hora-aula	P II – salário	P II – hora-aula	P III/PEB II – salário	P III/PEB II – hora-aula	Piso do DIEESE	Salário-mínimo
Março de 1995 – 20 horas, gratificação e complemento	180,00	1,80	197,16	1,97	216,08	2,16	–	–
Março de 1996 – 20 horas, gratificação e complemento	238,55	2,38	261,72	2,61	287,26	2,87	801,95	112,00
Março de 1997 – 20 horas, gratificação e complemento	286,55	2,86	309,72	3,09	335,27	3,35	863,71	120,00
Março de 1998 – 24 horas	488,00	4,06	–	–	610,00	5,08	942,09	130,00
Abril de 1999 – 24 horas	488,00	4,06	–	–	610,00	5,08	878,24	130,00

Fonte: elaboração da autora com base em dados da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Na década de 1990, apesar de ter trazido expectativas em relação à questão salarial do corpo docente, em especial, havia uma espera pela aplicação de um piso salarial, que já era reivindicação pulsante no movimento em defesa da educação pública, ainda que o piso já fosse uma exigência prevista no artigo 206 da Constituição Federal. Conforme indica Piovezan (2017), somente vinte anos após, com a promulgação da Lei nº11.738, de 16 de julho de 2008, é que o piso nacional docente se tornou uma realidade.

Monlevade (2000), ao discutir a importância de se ter a garantia material do piso salarial, destacou tratar-se de reivindicação muito antiga no meio educacional. Esse autor também considerou que:

> O Piso, além de seu conceito formal, adquire um duplo e desafiante sentido. Primeiro, o de "segurar" – como indica a palavra piso – o valor do salário do professor, corroído pela inflação que caracterizava os tempos da Constituinte de 1987-88 e ameaçado pelo aumento da demanda de matrículas e professores, desproporcional à oferta de recursos financeiros arrecadados pelos Poderes Públicos. Segundo o de nivelar num patamar de "dignidade profissional" o valor social do professor, desfigurado pela miséria e pelas diferenças salariais no território brasileiro. (Monlevade, 2000, p. 111).

Todavia, é preciso pontuar que, de acordo com Piovezan e Dal Ri (2016, p. 189), o piso salarial fixado para uma jornada de 40 horas semanais foi de R$ 950,00, quando o salário-mínimo nacional, em 2009, era de R$ 465,00[26]. E mesmo que o piso instituído fosse maior que o salário-mínimo nacional, de acordo com o DIEESE, os salários dos docentes estavam defasados perante a renda necessária para um assalariado naquele dado momento.

Mesmo com o baixo valor que foi instituído para o pagamento do piso, muitos Estados alegraram inconstitucionalidade da lei, deixando de cumprir na íntegra o valor estipulado para jornada de 40 horas semanais. Para tal, ingressaram no Supremo Tribunal Federal (STF) com Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI).

Os governadores de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, propuseram a ADI 4167. Os governadores visavam que o STF declarasse inconstitucionais uma série de dispositivos presentes na Lei do Piso (art. 2º, § 1º e 4º, art. 3º, caput, II e III e art. 8º). Segundo os Chefes do Executivo desses estados, estas normas seriam inconstitucionais devido:

> (i) ao alcance dos instrumentos escolhidos pela União e sua falta de amparo orçamentário; (ii) ao distanciamento do fundamento de validade da lei, ao versarem sobre jornada de trabalho de servidores estaduais e municipais, matéria estranha ao

[26]Os dados da DIESE indicaram que nesse período o salário-mínimo nominal era de R$ 465,00 valor, enquanto o salário-mínimo necessário seria de R$ 1.995,91. Dados disponíveis em https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html

> tema salarial; (iii) à imposição de parâmetros para a jornada de trabalho dos servidores estaduais e municipais, o que violaria a reserva de lei de iniciativa do Chefe do Executivo para regular o regime jurídico do servidor público, que se estende a todos os entes federados e aos municípios em razão da regra de simetria (art. 61, §1º, II, CF); (iv) à planificação da carga horária da jornada de trabalho e de sua composição, o que violaria o pacto federativo (art. 1º, caput e §1º e art. 60, §4º, I, da CF), na medida em que a organização dos sistemas de ensino pertinentes a cada ente federado deve seguir regime de colaboração (art. 211, §4º, da CF); (v) ao fato de que a jornada máxima de 40 horas viola o princípio da proporcionalidade, dado que os entes federados precisaram aumentar o número de professores, o que implicaram aumento de gastos com folha de remuneração e outros custos acessórios, custos esses estimados em milhões de reais; (vi) à previsão do art. 3º, II e III da Lei 11.738/2008, que estipula o cronograma de aplicação do que deveria ser o piso salarial, porque o cálculo retroativo do pagamento dos valores devidos aos professores, previsto em lei com aplicação imediata, não foi previsto nas leis orçamentárias dos entes federativos, violando o art. 169, §1º da Constituição Federal (Vilella et al. 2023, p. 7).

Além da ADI 4167, foi proposta ADI 4848 pelos Estados do Mato Grosso do Sul, Goiás, Piauí, Rio Grande do Sul, Roraima e Santa Catarina. Os referidos questionavam o critério de reajuste do piso, especificamente, o artigo 5º, parágrafo único, da Lei 11.738/2008, uma vez que, delegava ao MEC a fixação do índice de reajuste (via portaria).

Dez anos depois, o STF veio a julgar um novo pedido de inconstitucionalidade sobre a Lei do Piso. Dessa vez, o dispositivo legal questionado pelos governadores voltava-se às disposições do parágrafo único do artigo 5º da Lei 11.738/2008, que previa a forma de atualização do piso nacional do magistério da educação básica:

> Art. 5º - O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.
> Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2008).

Para os governadores que ingressam com a ação, a referida norma era uma afronta aos seguintes:

> (i) os arts. 37, caput e inc. X; 39, § 4º; e 206, VIII, da Constituição Federal; e o art. 60, III, e, do ADCT, porque autorizaria a atualização do piso nacional sem observância da reserva legal – sendo que, na prática, o reajuste viria ocorrendo por notas do Ministério da Educação, baseadas em Portarias; (ii) os arts. 61, § 1º, II, a; 165, III; e 169, § 1º, I e II, da Constituição Federal, já que a delegação ao Ministério da Educação para fixação anual do valor do piso não seria acompanhada da definição, por lei, de critérios para a apuração do índice, além de ocorrer sem prévia dotação orçamentária – essa sistemática, segundo os requerentes, "retira dos entes federados todo e qualquer controle sobre seus orçamentos" (p. 6), além de usurpar atribuições dos Poderes Executivo e Legislativo estaduais; (iii) art. 37, XIII, da Constituição Federal, uma vez que estabelece a vinculação automática da remuneração dos servidores a um índice de aumento sobre o qual os Estados não têm ingerência (ADI 4.167, 2011).

As ações propostas foram julgadas improcedentes e foi acolhido o tema de repercussão geral, o que não afastou a possibilidade de novos julgados, sendo pacificado que o piso é um

direito, e possui o que chamado efeito cascata, ou *erga omnes*, passou a ser aplicado em todo o território nacional, mas ainda tramitam no judiciário ações que cobram a aplicação dos valores do piso e seus retroativos.

Feitas essas considerações, e devendo ser seguido nacionalmente, os dados do DIESE apresentados na tabela 15 evidenciam a distância real entre os valores dos salários-mínimos, salário necessário e o quanto se encontra defasado o piso do magistério brasileiro.

Tabela 15 – Média salarial, Salário necessário e o Piso do Magistério.

Ano	Salário-Mínimo Nacional	Salário Necessário	Piso do Magistério
2010	R$ 510,00	R$ 2.227,53	R$1.024,67.
2011	R$ 545,00	R$ 2.329,35	R$1.187,14.
2012	R$ 622,00	R$ 2.561,47	R$1.451,00.
2013	R$ 678,00	R$ 2.765,44	R$1.567,00.
2014	R$ 724,00	R$ 2.975,55	R$1.697,39.
2015	R$ 788,00	R$ 3.518,51	1.917,78
2016	R$ 880,00	R$ 3.856,23	2.135,64
2017	R$ 937,00	R$ 3.585,05	2.298,80
2018	R$ 954,00	R$ 3.960,57	2.455,35
2019	R$ 998,00	R$ 4.342,57	2.557,7
2020	R$ 1.045,00	R$ 5.304,90	2.886,24
2021	R$ 1.100,00	R$ 5.800,98	2.886,24
2022	R$ 1.212,00	R$ 6.439,62	3.845,63
2023	R$ 1.320,00	R$ 6.647,63	4.420, 55
2024	R$ 1.412,00	R$ 7.067,68	4.580,57
2025	R$ 1.518,00	R$ 7.075,83	4.867,77
2026	R$ 1.621,00	R$7.500, 00	5.130,63

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do DIESE/ MEC[27] (2025)

Conforme os números apresentados na tabela 15, a defasagem salarial é um fato, os reajustes anuais não acompanharam os índices inflacionários. Se comparados os valores com o salário-mínimo, de fato é possível constatar-se um aumento significativo, porém, em se tratando dos valores em comparativo com o salário necessário, a diferença de valores gira em torno de

[27]Para os dados sobre o piso do magistério consideraram-se os valores referentes à jornada de 40 horas semanais. O valor pode variar de acordo com a carga horária do docente, a depender da modalidade l em que leciona (PEB I – Ensino Fundamental de 1º a 5º ano) e (PEB II – Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano e Ensino Médio).

$ 2.000, isso tendo levado em cômputo o aumento do último ano de 2025. A maior diferença notada foi do ano de 2022 para 2023, em que o aumento foi de cerca de $575,00. Mesmo com o aumento efetivo, não houve proximidade com o valor do salário necessário para o ano, pois faltou ainda para atingir o montante o valor de $ 2.227,00.

Com esse cenário, ficou expressivo que o arrocho e a defasagem salarial dos docentes compuseram uma construção histórica, e com os baixos salários, muitos precisam recorrer a outras fontes de renda, ou dobrar suas jornadas de trabalho, agravando a sobrecarga laboral. Essa desvalorização salarial, segundo Melo (2021, p12), "reflete na alta rotatividade de docentes e na desmotivação de muitos profissionais, que acabam buscando outras carreiras".

Em pesquisa da UNESCO sobre o perfil dos professores, acerca dos salários foi averiguado que

> Os dados da pesquisa revelam que 65,5% dos professores possuem renda familiar entre dois e dez salários-mínimos e que 36,6% possuem entre cinco e dez. •há uma concentração de professores de renda familiar mais elevada nas escolas privadas. Esse percentual atinge 43,5%, se somadas as faixas de ganho de 10 a 20 salários-mínimos e mais de 20 salários. Na escola pública, para essas faixas de ganho, obtém-se o índice de 27%. • A região geográfica onde o professor trabalha se correlaciona com sua renda familiar: 12,3% dos professores da região Nordeste possuem renda familiar acima de 10 salários-mínimos. Esse163 percentual sobe para 22,5% entre os professores da região Norte; para 26,8% entre os da região Centro-Oeste; 27,8% entre os da região Sul; e 42,1% junto aos professores da região Sudeste. • Aproximadamente um terço dos professores se auto classificam como pobre. A maioria dos professores se considera pertencente à classe média baixa. (UNESCO, 2004, p. 162, 163).

Sampaio *et al* (2002) tendo levado em conta a classificação de que 2/3 dos entrevistados se consideravam pobres, lançaram mão de em estudo publicado pelo INEP, e apontaram que a desvantagem salarial dos professores era bastante evidente:

> No Brasil, médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. Não se trata aqui da questão de quem deve ganhar mais. [...] A questão em foco é avaliar a magnitude da diferença entre os salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior. A profissão em destaque é a de juiz, com um rendimento médio de quase 20 vezes o valor do rendimento médio mensal do professor da educação infantil, por exemplo. (Sampaio *et. al.* 2002, p. 108)

Se comparada a outras profissões com nível superior, os rendimentos dos docentes são extremamente inferiores. Erroneamente, justificava-se essa ocorrência pelo fato de que estes profissionais trabalhariam menos que as outras profissões e, por isso, o salário deveria ser calculado por hora trabalhada.

> Mesmo considerando o número de horas-trabalho semanal, a média salarial dos professores da educação básica fica muito a dever em relação às outras profissões. Sabendo, como mostrado no capítulo I deste estudo, que a média semanal de horas-

> trabalho dos professores é de 30 horas, o acréscimo que poderia resultar em seu salário, se considerássemos 40 horas semanais, ainda deixaria esse salário, em média, bem abaixo dos demais (ele se aproximaria de R$1200,00). (Gatti; Barreto, 2009, p. 248).

Rabelo (2010, p.73) também chegou à conclusão semelhante após ter realizado a comparação dos salários dos professores com o de outros profissionais, ratificando que:

> Mesmo se considerássemos a carga horária do professor como menor frente às outras profissões, mesmo assim, proporcionalmente, ele ainda teria salário mais abaixo do que muitas profissões, como bancário e agente administrativo público (com habilitações menores ou iguais aos professores primários, se considerarmos aquele que ainda tem somente o curso normal de nível médio), e bem menor do que o das profissões com necessidade de habilitação em nível superior. (Rabelo, 2010, p. 73).

Barbosa (2011) destaca que a desvalorização salarial é um processo complexo, que pode ser concebido como uma das principais causas de insatisfação e abandono do magistério. Os Referenciais para a Formação de Professores, elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC em 1999 verificaram o mesmo, chegando à conclusão de que a desqualificação profissional sofrida pela categoria tem sido grande, e muito disso se deve à progressiva deterioração dos salários, à diminuição do status social e as precárias condições de trabalho. Na tentativa de *elevar* a remuneração docente, uma das medidas adotadas no Estado de São Paulo foi o emprego da política de bonificações agregadas e condicionadas aos resultados alcançados nas avaliações externas, aplicadas pela Secretaria Estadual de Educação. Segundo Torres (2007, p.166), essa vinculação do salário dos docentes aos resultados obtidos acompanhou as indicações propostas pelos técnicos do Banco Mundial, na década de 1990, afirmando que "[...] os salários dos professores devem se vincular ao desempenho e esse deve ser medido através do rendimento dos alunos".

No ano de 2000, foi aprovada a Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro. O primeiro bônus por mérito foi pago aos docentes que compunham o quadro do magistério, com a especificação de cumprir o regime de 40 horas, estes receberam o valor referencial inicial de $ 750, 00, com a recomendação no artigo 6º de que "a importância paga a título de Bônus Mérito não se incorpora aos vencimentos ou salário para nenhum efeito".

Para Costa, Fernandes Neto e Souza (2009, p.119), a medida de bonificação adotada pelo Estado foi uma forma de flexibilização salarial, que veio com o fim dos reajustes lineares, estariam os docentes e as escolas sujeitos as sanções e bonificações com base tão somente nos resultados obtidos em avaliações, "isso significava que cada escola, e cada professor deverão buscar sua própria remuneração, todos competindo entre si pelo maior bônus".

Além dessa lógica perversa, em 2001 veio o Decreto nº 46.167, de 9 de outubro, que pontuou que um dos pré-requisitos para a percepção do bônus seria a frequência apresentada pelo docente no efetivo exercício de suas atribuições.

> I -O número de ausências no período relativo aos meses de março, abril, agosto, setembro, outubro e novembro de 2000, totalizando 183 (cento e oitenta e três) dias letivos" (São Paulo, 2001, p. 01).
> Ainda no inciso, "II -as faltas abonadas, justificadas e injustificadas, bem como as licenças e afastamentos de qualquer natureza, para o cômputo de ausências exceto os afastamentos previstos na Lei Complementar nº 891" (São Paulo, 2001, p. 5).

Portanto, segundo o decreto, o recebimento do bônus era ligado diretamente à assiduidade do docente ao longo do ano letivo. Para Oliveira (2003, p. 41) com essa manobra para ocultar o arrocho:

> [...] os salários permaneceram sem reajustes ou com correções muito inferiores à inflação, e somente a fração variável teve alguma recomposição. Assim, por meio de estratégias de avaliação, o controle da disciplina do trabalho pelos governos tornou-se muito mais intenso, e as lutas dos sindicatos tornaram-se mais complexas.

Em 2008, ocorreu alteração com a Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro, que acrescentou ao seu artigo 3º, que a bonificação por resultados seria paga na proporção direta do cumprimento das metas definidas para as unidades de ensino. Nesse sentido, o estratagema utilizado objetivou envolver os docentes na lógica gerencialista, empresarial.

Para Cassettari (2008, p.8), visava-se expandir a produtividade, o mérito, a competição, "o que poderia minar a cooperação e o trabalho em equipe, indispensáveis para o funcionamento de qualquer instituição educacional".

Uma medida adotada para reduzir o arrocho salarial foi a organização de um plano de carreira, com base na Resolução nº5, de 3 de agosto de 2010, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos funcionários que faziam parte da educação básica púbica, proporcionando uma progressão funcional que deveria atender a necessidade de uma remuneração condigna, com reconhecimento dos profissionais, equiparação salarial, progressão funcional. incentivo à dedicação exclusiva, apoio técnico e financeiro para melhorar as condições de trabalho e prevenir doenças profissionais, etc.

Sobre as progressões funcionais, foi aprovada a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. O artigo 19 previu duas formas de progressão, pela via acadêmica, considerando-se a formação e habilitação no ensino superior, e pela via não acadêmica, em que foram considerados quesitos como, atualização, aperfeiçoamento em cursos (somando-se o total de 360 horas). As progressões foram divididas em cinco níveis, e para que os docentes atingissem o nível máximo, levar-se-ia pelo menos dezoito anos, já que para progredir do Nível

I para o II seria preciso quatro anos; do nível II para o III, quatro anos; do nível III para o IV, cinco anos, e do nível IV para o V, cinco anos.

Em 2011, foi aprovada a Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011, alterando o tempo mínimo de trabalho para atingir o topo da carreira, dividindo a progressão em oito níveis diferentes. Se na Lei Complementar nº 836, o tempo para chegar ao último nível de progressão era de dezoito anos, na Lei esse tempo seria de vinte e seis anos, ou seja, um retardo temporal de oito anos em face da primeira Lei. Com isso o artigo 22 indicou que os novos níveis de progressão para educação básica I e II seriam:

> a) do Nível I para o II– 4 (quatro) anos
> b) do Nível II para o III – 4 (quatro) anos
> c) do Nível III para o IV – 5 (quatro) anos
> d) do Nível IV para o V– 5 (quatro) anos
> e) do Nível V para o VI – 4 (quatro) anos
> f) do Nível VI para o VII – 4 (quatro) anos
> g) do Nível VII para o VIII – 4 (quatro) anos
> (São Paulo, 1997, p.10).

Ampliou-se o tempo para progressão na carreira, conforme a escala de vencimento da Lei Complementar nº 12.204, de 01 de julho de 2013, destinada aos docentes da educação básica II, que possuíam uma jornada de 40 horas. O aumento salarial foi inexpressivo, da faixa I para a II, "um incremento de $ 212, 89", de acordo com Piovezan (2017).

Diante do apresentado, conclui-se que os planos de carreira dificultaram o acesso à progressão, pois ampliaram o tempo necessário para atingir o último nível (um atraso de 8 anos), o que frustrou a esperança dos docentes obterem melhores salários. O segundo plano de carreira, nº 1.143 foi como no dito popular um verdadeiro *presente de grego.* Mesmo com a implementação do piso do magistério os valores dos salários estão longe de propiciarem uma vida digna, o que leva inúmeros docentes a dobrarem jornadas ou a possuírem outra fonte de renda. As políticas de bonificação não moveram ganhos salariais e estimularam a competição entre docentes e unidades. Por fim, o salário docente, se comparado a outras categorias que possuem ensino superior, historicamente refletem *a desvalorização da carreira*.

Essa desvalorização foi maximizada em governos posteriores como os de João Dória e Tarcísio de Freitas, que passaram a empregar e condicionar a valorização salarial, e valorização de carreiras a novos mecanismos de controle baseados na vigilância algorítmica, produtividade e eficiência, ponto sobre os quais nos debruçaremos a partir de agora.

2.5 Reformas Neoliberais e precarização do trabalho docente no Governo João Dória

As reformas educacionais brasileiras foram pautadas em preceitos neoliberais, e os governos que estiveram no governo de São Paulo, principalmente do PSDB, com Mário Covas, José Serra, Geraldo Alckmin, partilharam ideais de privatização, precarização, desregulamentação de direitos, e amplo receituário que também foi seguido por João Dória e pelo atual governador Tarcísio de Freitas.

No ano de 2019, João Dória assumiu o estado paulista, sendo uma das metas de seu governo a ampliação e o acesso à educação integral e o aperfeiçoamento de políticas de valorização contínua de professores e demais carreiras.

Entretanto, dando continuidade às políticas neoliberais de seus antecessores Covas, Serra e Alckmin, por meio do Plano Estratégico 2019–2022 Educação para o século XXI, dória perpetuou objetivos voltados à profissionalização e à gestão de pessoas, para o aumentar a eficiência operacional, o que, supostamente, melhoraria a qualidade dos gastos públicos.

Além disso, implantou programas na educação como o Inova Educação, Educação em Tempo Integral, Gestão de Aprendizagem, Educa SP, mirou em iniciativas como Novo Tec, utilizando a estrutura da escola pública para receber o Ensino Técnico, com a adoção de um modelo de gestão pautado em *Compliance* e eficiência operacional. O ponto mais problemático de sua gestão, que moveu discussões de sindicatos, centrou-se no Projeto de Lei Complementar n. 3, de 2022, que institui a nova carreira do magistério da rede estadual de ensino, cuja formulação já constava no Plano Estratégico que, além de apresentar as diretrizes, objetivos para a educação, definiu as competências para o século XXI e indicou que:

> As competências para o século XXI, presentes também nas dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), englobam um conjunto variado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, como pensamento crítico, resolução de problemas, conhecimentos e habilidades tecnológicos (programação, mídias digitais, etc.), criatividade e curiosidade para aprender (abertura ao novo), comunicação, colaboração e empatia (engajamento com os outros e amabilidade), flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa, proatividade, autocontrole, liderança e responsabilidade (autogestão). Muitas dessas habilidades são socioemocionais e contribuem, tanto isoladamente quanto em conjunto, com habilidades cognitivas, para o alcance de diversos resultados imediatamente observados na vida escolar (desempenho acadêmico e relacionamento interpessoal na escola) e também futuros (empregabilidade, qualidade de vida, saúde e bem-estar, renda, entre outros)17. As competências para o século XXI se relacionam à percepção dos sujeitos sobre o sucesso na vida e à inserção qualificada em um mercado de trabalho em constante mudança em função das transformações tecnológicas. Para ofertar uma educação para o século XXI de excelência e com equidade é necessário mobilizar um conjunto de recursos (humanos, financeiros, tecnológicos etc.), ter foco, planejamento e gestão voltada para resultados de aprendizagem, o que pressupõe superar desafios ligados à gestão de pessoas e à gestão da rede de ensino como um todo (São Paulo, 2019, p. 12).

Ao focar no desenvolvimento de lemas como colaboração, adaptabilidade, empatia, liderança, abriu espaço para que o eixo das competências socioemocionais adentrasse os discursos escolares, sendo amplamente retomado por gestores, empresários, pois essa era chave para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades necessárias ao mercado e aos demais postos de trabalho.

No Plano Estratégico (2019, p. 17) foram definidos os seis valores essenciais que nortearam o governo Dória. O primeiro valor voltou-se para um enfoque direto na aprendizagem, sendo o aluno visto como elemento central e, portanto, sujeito que deveria ter atenção, direcionadas a ele as preocupações e ações práticas dos profissionais da educação.

O segundo valor — equidade — recobrava a necessidade e tratamento igualitário e equitativo para lidar com as diferenças em sala de aula, com variantes regionais, considerando as necessidades individuais de cada aluno, fornecendo iguais condições de desenvolvimento.

O terceiro valor preconizava uma gestão baseada em evidências, ou seja, nos mais distintos processos que permeiam a educação, a aprendizagem e o desenvolvimento, as evidências concretas deveriam ser consideradas, com números, projeções.

O quarto valor voltou-se para a inovação, ou seja, os docentes deveriam criar situações de ensino-aprendizagem diferenciadas, com recursos didático-pedagógicos atrativos O quinto valor referia-se à ética e à transparência, os profissionais da educação deveriam agir de forma ética, com responsabilidade. No sexto valor, o da colaboração, priorizava-se uma boa relação entre as partes, o trabalho e atuação em conjunto com respeitando a todos, colaborando para que os objetivos e metas sejam comuns" (São Paulo, 2019, p. 17).

Com a definição dos valores, o próximo passo delimitado no Planejamento Estratégico se voltou aos objetivos para o quadriênio 2019–2022, que consistiram em melhorar e liderar o Ideb 2021, educar os estudantes para o século XXI, fomentar a profissionalização e a gestão de pessoas, para aumentar a eficiência operacional, com vistas à melhoria da qualidade do gasto público. Para tal, foram priorizados doze projetos vinculados. Os projetos voltaram-se para a "Gestão da Aprendizagem, Inova Educação, Educa SP, Educação em Tempo Integral, Regime de Colaboração, Talentos em Rede, Profissionais da Educação para o Século XXI, Comunicação e Engajamento, Novo Modelo de Gestão e *Compliance* (Conformidade), Eficiência Operacional, Escola Mais Bonita e Segurança nas Escolas" (São Paulo, 2019, p. 19).

Em relação à Gestão da Aprendizagem, o que se objetivava era elevar as aptidões e o nível de aprendizado dos alunos da rede pública, para que concluíssem as diferentes etapas da Educação Básica na idade certa. Para tanto, fez-se necessário um projeto estruturado em seis componentes articulados, "tendo como elemento central o Currículo Paulista: a) Gestão dos

Resultados de Aprendizagem; b) Gestão da Sala de Aula; c) Recursos Didáticos; d) Aulas Dadas; e) Avaliações; e f) Política de Recuperação" (São Paulo, 2019, p. 19). A articulação e a estruturação do projeto deveriam seguir um ciclo determinado, conforme disposto na imagem abaixo:

Imagem 1 – Ciclo da Gestão da Aprendizagem

Fonte: (São Paulo, 2019, p. 20).

Os Recursos Didáticos dizem respeito aos mecanismos de apoio à prática docente e os materiais devem ter uma relação direta com as habilidades e as competências estipuladas na BNCC e no Currículo Paulista. Constam como recursos didáticos: livros, jogos e materiais dos projetos, como Ler e Escrever, EMAI e São Paulo Faz Escola. Para a implementação desses recursos e respectivo uso em sala de aula, não foram fornecidas capacitações robustas, apenas alguns encontros, que seguiram de forma híbrida, mesmo em se tratando de uma nova dinâmica que abarcaria metodologias ativas, com jogos, simuladores, mecanismos de aprendizagem colaborativa e recursos digitais, bem como uso de plataformas.

O componente Aulas Dadas, mais do que assegurar se havia compatibilidade entre a quantidade de aulas previstas no calendário letivo e os respectivos conteúdos aplicados em sala de aula, servia como um instrumento de controle do trabalho docente, pois era preciso prestar contas, justificar porque determinada demanda não foi cumprida, ou porque um recurso didático específico não foi utilizado, apontando as ações para garantir o foco na aprendizagem e alcançar resultados avaliativos significativos.

Os resultados eram controlados por meio da plataforma Foco Aprendizagem, que reunia os resultados de avaliações diagnósticas, formativas e somativas. Os identificadores das avaliações externas e internas foram incluídos em 2019, ou seja, as avaliações do SAEB/IDEB.

Nesse sentido, a política educacional do governo Dória focava na digitalização dos sistemas, na ampliação do uso de dados e no uso de tecnologias, motivo pelo qual foram instituídos nos sistemas de ensino programas como o Inova Educação e o Novotec.

O programa Inova Educação foi lançado em parceria com a iniciativa privada, com a Fundação Ayrton Senna. Houve uma série de mudanças nos currículos escolares. Foram instituídos três novos componentes curriculares com caráter obrigatório: o projeto de vida, tecnologia e inovação (Novo Tec) e disciplinas eletivas, de interesse dos alunos. Foram afetadas as cargas horárias, sem nenhum movimento em prol da valorização do trabalho docente ou investimentos nas escolas.

O Inova Educação foi criado com o propósito de oferecer novas oportunidades para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual de São Paulo. No Programa consta que as atividades educativas desenvolvidas estariam alinhadas com vocações, desejos e realidades de cada aluno, a fim de promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural, para a redução da evasão escolar e melhoria do clima nas escolas, fortalecendo vínculos.

> O protótipo do programa em 24 escolas da capital, a fim de orientar a implementação para toda a rede pública paulista em 2020. O Programa consiste em mudança na matriz curricular para o ciclo II do ensino fundamental (EF) e o ensino médio (EM), com inserção de cinco tempos de aulas semanais (uma aula por dia) com a introdução das disciplinas intituladas Projeto de Vida (duas aulas), Tecnologia e Inovação e Eletivas (uma aula semanal para cada componente). Essa alteração foi possível mediante a diminuição do tempo de todas as aulas de 50 para 45 minutos, causando a ampliação do horário de permanência de estudantes nas escolas para cinco horas e quinze minutos, sete aulas por dia e ajuste do tempo de aula de previsão de atividades de formação para as equipes das escolas (São Paulo, 2019, p.23).

De acordo com Goulart e Alencar (2021) os eixos da parceria são as ações voltadas à construção de visão comum sobre a Educação Integral, com matriz de referência, de estratégias de organização do currículo, formação, acompanhamento, avaliação, implementação por meio do projeto piloto e institucionalização, com a expansão do modelo para toda a rede. O acordo de cooperação visava:

> Construir um plano piloto de educação integral no tempo parcial para anos finais do EF como preparação para o novo ensino médio, resultante da Lei n. 13.415/17 (BRASIL, 2017a); b) rever o Currículo Paulista (CP) de acordo com a BNCC e c) assessorar a Seduc na implantação de políticas voltadas a esses objetivos em diversas escalas (da secretaria à escola) com a participação do IAS no Comitê de Políticas Educacionais (CPE) da Seduc, cuja principal atribuição é acompanhar e

> opinar sobre as diretrizes da Seduc e tem a composição definida por resolução do secretário da educação (Goulart e Alencar, 2021, p. 3).

Acerca da questão das alterações nas cargas horárias, ao invés de se ter seis aulas de 50 minutos cada, a partir de 2020, as unidades de ensino passariam a ter sete aulas com 45 minutos, isso no período da manhã e da tarde, o que aumentaria o tempo total por período escolar. Além disso, ao inserir os três novos componentes curriculares, o que houve foi uma perda de disciplinas específicas, como sociologia e filosofia, fragmentando ainda mais o tempo da escola.

Para Fulfaro (2019, p. 31), "nesse cenário de diminuição do tempo de aula e aumento do número total de aulas por período, não houve nenhuma transformação positiva, para que as condições de trabalho pudessem ser realizadas qualitativamente".

Em um artigo presente no portal *Passa a palavra*, uma professora, ao discorrer sobre as aventuras de Dória, expôs que:

> Sobre essas mudanças os professores se mostram desconfiados, com preguiça e sem ânimo. A propaganda de Dória tenta vender que os professores poderão ministrar as novas disciplinas (se fizerem o curso e forem aprovados pela gestão) e assim poderão concentrar as aulas em um só período. Não sei se todos aqui sabem, mas professores que trabalham para o Estado de São Paulo, ou tem dois cargos, ou têm dois empregos, ou são professores e fazem algum bico para complementar a renda. Portanto, poder dar 32 aulas (que é a carga máxima) em um só período facilita a vida. Só para ter uma noção, muitos professores, para fechar as 32 aulas, ministram aulas nos três períodos e, na maior parte das vezes, em mais de uma escola (Catini, 2019, p. 2).

Para Catiani (2019) o trabalho docente foi afetado, pois os docentes tiveram que começar a atuar como *countings* educacionais, com cargas de disciplinas sem a devida formação e aumentos salariais expressivos. Nem todos os docentes conseguiam carga completa de aulas em uma única unidade, devendo se locomover, o que aumentava o cansaço e as jornadas, e diminuía o tempo para planejamento, preparo de sequências didáticas e estruturação de uma boa aula, exigindo maior esforço reflexivo, já que componentes até então desconhecidos agora se faziam presentes na grade curricular do estado.

Para trabalhar em sala de aula com as disciplinas eletivas e com o projeto de vida, os docentes tiveram apenas uma na modalidade *online*, cuja base e os objetivos estavam ligados ao *know-how* das fundações privadas que atuam na educação, a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, entre outras.

A Política de Formação do Magistério prevista no Planejamento Estratégico esteve articulada à lógica de formação voltada aos interesses do mercado, com a manifestação de um novo modelo de gestão ajustado à estrutura organizacional, em que foram adotadas medidas,

tais como, mapeamento, redesenho de processos prioritários e, acima de tudo, aplicada à automatização dos sistemas por meio de *softwares* e sistemas de gestão, o que engendraria a "estruturação de escritório de evidências, padronização de procedimentos e gestão de risco, condição necessária melhorar a gestão da secretaria na totalidade" (São Paulo, 2019, p. 32).

Essa automatização dos sistemas ocasionou um aumento nas horas de trabalho docente, sem ter, em contrapartida, estipulado acréscimo voltado à socialização de ideias, ou deixando tempo para a realização de projetos, isso sem remuneração adequada. Houve um aumento de demandas, porém, os salários permaneceram inalterados.

Os materiais utilizados eram apostilados, com conteúdo e áreas que priorizavam o uso de novas tecnologias. As aulas ministradas seguiam um padrão pré-determinado, nem sempre os que estavam responsáveis pelas disciplinas eram profissionais capacitados, pedagogos, ou tinham formação na área de atuação. Bastava estar no último ano de um curso superior, e ter na grade curricular da graduação disciplinas cuja carga horária e conteúdo coincidissem com a disciplina disponível para a atribuição.

Diante disso, entendemos que programas como Inova ampliaram a precarização do trabalho, incentivaram a competição e visaram a formalização de parcerias com o setor privado. As disciplinas comuns e as eletivas de livre escolha poderiam ser planejadas por um docente, mas aprovadas pela direção. Em disciplinas como as de Tecnologia e Projeto de Vida, os professores eram selecionados por perfil, porém, não houve qualquer explicação clara e concisa sobre os quesitos, ou características objetivas sobre o assunto. Outro ponto que precisa ser mencionado é que quem iria escolher a disciplina era o aluno em uma espécie de feirão de eletivas.

O feirão das eletivas abriu espaço para os alunos exercerem uma tomada de decisão, e em contrapartida estimulou à concorrência entre os professores, já que governo pagaria apenas um docente pela aula. Com isso, fica claro que nem todas as disciplinas seriam escolhidas e nem todos os profissionais seriam beneficiados. Criou-se uma competição, inclusive com os "alunos", "que no geral ainda têm suas decisões baseadas na subjetividade (professor legal x chato) mais do que em uma ementa de disciplina" (Catini, 2019, p. 3).

No lançamento do programa Inova Educação (São Paulo, 2024, p.14) o secretário Rossieli Soares afirmou: "Educação é assim: a gente tem que ter ideia inovadora, coragem de implementar e paciência para ver o resultado, esse resultado vai vir. Essa rede não vai ser a mesma daqui a cinco anos", entretanto, de forma contraditória os programas educacionais priorizados incitaram a competição, não houve adequação física e estrutural das escolas para receberem o novo formato e as disciplinas.

Além das modificações curriculares, a inclusão de componentes, adesão e ampliação direta do PEI. A educação em cinco anos deixou de ser a mesma, passou a exigir a conformação de um ensino pautado na flexibilidade, na formação para o trabalho.

O foco e os esforços educacionais passaram a se voltar para o desenvolvimento de habilidades e competências que melhor acomodassem os indivíduos em um mercado mais competitivo e restritivo em direitos e mais exigente em se tratando de empenho e adaptação, discurso retomado por Viviane Senna no evento Movimento Inova de 2019

> Cerca de 60% dos estudantes vão trabalhar em empregos que não existem. Não existem ainda... 60% dos que estão hoje! Como é que você vai preparar esse aluno para um emprego que você nem sabe qual, [...] -eles vão precisar de habilidades como abertura, criatividade, flexibilidade, capacidade de adaptar a mudanças cada vez em volume maior. (Movimento Inova – Palestra Competências Socioemocionais, 2019, s.p.).

Com um ensino pautado na inovação, na criatividade, na flexibilidade e na adaptação, temos claro que a implantação do Programa Inova Educação foi feita de uma miríade de projetos e programas que foram alicerçados ao longo do tempo. Houve uma redefinição das fronteiras entre o público e o privado, expandiu-se as relações da economia de mercado e do engajamento do setor privado, com ações centralizadas, a fim de promover uma maior permeabilidade do capital nos programas governamentais, que aparecem sob forma de "cooperação técnica e nos quais se desenvolvem tarefas cruciais de coleta e de organização de dados, produção de indicadores, comparações, diagnósticos e formação de recursos humanos" (Shiroma, 2020, p. 6-7).

A participação e a interferência do setor privado na educação ganharam mais força e representatividade. Em outras palavras, houve e há um favorecimento de projetos que iam ao encontro dos interesses empresariais.

No que diz respeito ao Ensino Médio e às reformas ocorridas, houve o Educa SP, com três frentes articuladoras: i) a integração com as aspirações dos jovens; ii) a integração com a educação profissional, por meio do NovoTec; iii) a integração com o ensino superior (São Paulo, 2019).

Sobre a primeira frente, o Novo Ensino Médio, aprovado pela Lei nº 13.415/2017[28], alterou a Lei nº 9.394/96, estabeleceu uma nova organização curricular, sendo fornecidos

[28] É valido pontuar que no ano de 2024 ocorreu uma reformulação no que tange à Reforma do Ensino Médio, houve a Reforma da Reforma, com aplicação de diretrizes ligadas à ampliação de uma cultura digital. novas habilidades e competências voltadas ao empreendedorismo e a inovação.

diversos itinerários formativos, aprofundando áreas de concentração e de conhecimento voltados à formação técnica e profissional.

Assim, ocorreu flexibilização curricular para adaptar o ensino às demandas dos alunos. Porém, em se tratando dos docentes, não lhes foram oferecidas condições materiais, tampouco infraestrutura adequada, para de fato preparar os envolvidos para o mundo do trabalho, construção e respectiva realização de seus projetos de vida.

Houve ainda, uma articulação entre o Programa Novotec e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE), visando-se aumentar a integração do Ensino Médio com o mundo do trabalho, por meio da expansão da oferta de educação profissional e técnica nas modalidades integrada e expressa. Nas palavras do governador, o "compromisso ao lançar o Novotec é a confiança na recuperação econômica do Brasil, porque a qualificação desta mão de obra com o emprego é exatamente o que mais nos interessa. Qualificar com emprego é integralizar e potencializar o processo" (São Paulo, 2019, s.p.).

Além da modalidade indicada como integrada, o Novotec foi dividido em outras três modalidades: Novotec Expresso, Novotec Virtual e Novotec Móvel, correspondendo à abertura de 30 mil vagas para o mesmo ano. Na modalidade integrada, o curso regular e o técnico ocorreriam nas unidades escolares estaduais de São Paulo, no mesmo turno; já na modalidade expressa, os cursos ofertados seriam de curta duração, cabendo delimitação de componentes, como marketing digital, programação e técnicas em vendas, em espaços ociosos, não somente nas escolas de educação básica, mas em Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) em Faculdades de Tecnologia (Fatecs).

Em se tratando do Novotec móvel, em 2021 encontramos a divulgação de cinco cursos profissionalizantes: aplicação de acionamento industrial, comandos hidráulicos e pneumáticos, instrumentação básica, panificação e soldagem. O Novotec Móvel apresentava cursos de qualificação profissional de 80 horas oferecidos em unidades móveis. Segundo o anúncio do governador João Doria, em 01 de março de 2019, a ideia era a de "oferecer 1500 vagas em cursos de 200 horas por meio de unidades móveis com o uso de carretas". Essa modalidade, assim como o Expresso e Virtual, compõem os chamados cursos de curta duração, com desdobramento de modalidade como o Eja tec.

Apesar de ampliar a oferta do ensino técnico e profissionalizante, o Novotec valorizava competências específicas de mercado, flexibilidade, adaptação, em detrimento de uma formação ampla, crítica, reflexiva. O programa demandou a configuração e a coordenação entre componentes curriculares para atender aos itinerários formativos, bem como articulou premissas voltadas ao projeto de vida, o que exigiu por parte dos docentes planejamento,

coordenação pedagógica entre eixos e blocos de conteúdo, bem como ampliou as funções sem que houvesse uma redefiniçao das carreiras.

Essa espécie de programa foi um vetor de fragilização de vínculos trabalhistas, já que os docentes contratados recebiam e recebem por hora-aula. Com isso, consideramos que o programa impulsionou uma desvalorização da formação pedagógica em favor de uma possível experiência técnica. Cumpre destacar que o Novotec Integrado possibilitou que pessoas com notório saber, profissionais com experiência em áreas especificas como desenvolvimento de sistemas, gestão lecionassem mesmo sem habilitação em curso superior ou formação inicial em pedagogia.

Em sequência, o trabalho docente sofreria alterações drásticas por conta da pandemia da Covid-19. O trabalho foi ainda mais intensificado, os docentes se viram obrigados a desenvolver aulas, vídeos, delimitar planejamentos sem instrução ou recursos, tendo que usar os seus próprios materiais, celulares, *notebooks*, além de atender a seus alunos ou responsáveis mesmo após findado o horário que corresponderia à sua jornada de trabalho.

Corroborando o indicado, a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG), com 15.654 docentes das redes públicas da Educação Básica, apontou um aumento no tempo de preparação das aulas. Dos docentes que participaram da pesquisa, na modalidade da Educação Infantil, 74,8% responderam que tiveram um aumento nas horas trabalhadas em decorrência do ensino remoto; 82,8% dos docentes do Ensino Fundamental responderam igualmente, e no que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental a porcentagem foi de 85,5%, enquanto no Ensino Médio 85,2% notaram um aumento nas horas trabalhadas em comparação com a modalidade presencial.

Além do preparo das aulas, era preciso atentar-se as aulas e conteúdo que estavam ficando dispostos no Centro de Mídias de São Paulo (CMSP). O CMPS foi implantado de modo acelerado e emergencialmente, em toda a rede de ensino paulista, uma modalidade de ensino remoto que remodelou, de forma significativa, o trabalho docente, já que os planejamentos deveriam coincidir com o que havia no aplicativo.

A esse respeito, Silvestre, Silva e Bueno Filho (2023, p. 10) apontam que o CMSP teve como objetivo contribuir com “a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, o que possibilitaria ampliar os horizontes do ensino tradicional”.

> O chamado ensino tradicional pela SEDUC-SP seria aquele exclusivamente presencial e em que a atuação do professor ou da professora teria uma posição destacada na condução do ensino-aprendizagem. No modelo de “educação mediada

> por tecnologia", o papel do professor foi reformulado. Algumas poucas centenas de professores que participaram de um processo seletivo passaram a ministrar aulas liberadas, que deveriam ser acessadas pelo conjunto dos estudantes, enquanto os cerca de 190 mil docentes da rede estadual foram envolvidos na elaboração de atividades remotas para as turmas às quais estavam vinculados, como a entrega de planos de trabalho, relatórios, notas e resultados, balizados pela realidade do trabalho remoto

O ensino remoto emergencial exigiu o uso de recursos tecnológicos, e as atividades e as práticas docentes passaram a estar vinculadas a estes recursos. Os docentes mesmo trabalhando de forma remota mantiveram todos os trabalhos que até então realizavam, preparação, execução, acompanhamento e avaliação, seguindo um planejamento que deveria ligar os conteúdos aos materiais, aulas presentes nas plataformas digitais de ensino, além de realizarem plantão de dúvidas sobre conteúdos trabalhados, cobrança e supervisão para garantir que os estudantes fizessem as atividades técnicas.

O trabalho foi intensificado, pois se fez necessária a produção de sequências didáticas em formato de videoaulas, era preciso gravar, editar materiais, produzir slides, fazer animações, isso tudo com recurso próprio, sem incentivo material, ou salarial. Ao invés de serem recompensados por seu trabalho e esforço, a categoria e outros tantos trabalhadores receberam, em 28 de maio de 2020, por meio da Lei Complementar nº 173, o *congelamento* de benefícios adicionais, ficando disposto no Art. 8º, inciso IX

> Art. 8º Na hipótese de que trata o art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios afetados pela calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19 ficam proibidos, até 31 de dezembro de 2021, de:
> IX – Contar esse tempo como de período aquisitivo necessário exclusivamente para a concessão de anuênios, triênios, quinquênios, licenças-prêmio e demais mecanismos equivalentes que aumentem a despesa com pessoal em decorrência da aquisição de determinado tempo de serviço, sem qualquer prejuízo para o tempo de efetivo exercício, aposentadoria, e quaisquer outros fins (São Paulo, 2020, s.p.).

Com o congelamento de direitos básicos, como quinquênios, licença prêmio, ampliação e obrigatoriedade do uso de recursos tecnológicos, Minto (2020, p. 13) esclarece que as tecnologias mais recentes disponíveis foram responsáveis por pavimentar uma modernização da educação que ocorre em:

> Simbiose com o retrocesso de conquistas elementares, reproduzindo aquilo que é mais característico do capitalismo periférico brasileiro: a composição do novo e do antigo, faces contraditórias de um mesmo processo

Para Minto (2021, p. 141), o uso da tecnologia e a orientação política para a utilização das plataformas digitais na educação, impulsionadas pela pandemia e pela emergência da chamada Indústria 4.0, definem "a tônica da incorporação de tecnologia digital e informacional

na educação é proclamada, em geral, como *neutra* e expressão do futuro, revelando o fetichismo produzido pelas novas tecnologias".

Freitas (2018, p. 105), no mesmo sentido, também chama a atenção para o fetichismo em torno desses instrumentos e concebe que esse modelo emergente de educação pode ser equiparado como *neotecnicismo*, já que se tem com tecnologias "adaptativas, plataformas, uma avaliação embarcada, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem".

Diante disso, verificamos que o trabalho docente vai se tornando cada vez mais desprovido de garantias e direitos, tendo seu conteúdo modificado para atender às demandas da contemporaneidade. Com os projetos preconizados e apresentados, o que fica candente é uma indistinção entre tempo de trabalho e tempo de vida; bem como a perda de especificidade do trabalho, o que afeta diretamente a subjetividade da classe que vive do trabalho.

> As manifestações subjetivas da precariedade não são uma novidade do trabalho remoto decorrente da pandemia da covid-19. Essa forma de precariedade é um traço marcante entre os trabalhadores docentes e aumenta na medida em que se aprofunda a lógica gerencial na SEDUC-SP. Contudo, é possível afirmar que elementos constitutivos da precariedade subjetiva, como o fato de não poder se fiar nas rotinas profissionais; o sentimento de não dominar o trabalho; a necessidade de se esforçar continuamente para cumprir os objetivos; e o próprio sentimento de isolamento e abandono foram alçados a outro patamar após a implementação do ensino remoto emergencial. Observe-se, desse modo, o estabelecimento de uma relação perversa para o professor entre a incapacidade de desligar-se do trabalho e a precariedade subjetiva. Assim, a impossibilidade de o professor se adaptar às incertezas do trabalho remoto reflete, além do maior tempo dispendido no trabalho, uma conexão mental constante com essa atividade (Silvestre, Figueiredo, Silva, 2023, p. 16).

Podemos considerar que, no governo Dória, como nos demais governos tucanos, ocorreram reformas que ampliaram a precariedade do trabalho docente, seja em sua dimensão objetiva ou subjetiva. Em se tratando da precariedade objetiva, esta se manifestou na alteração das rotinas, dos currículos, no aumento de atividades, incumbências, na diminuição de direitos, na intensificação de jornadas, nos baixos salários e nas reformas ocorridas nas carreiras, o que gerou instabilidades e inseguranças diversas, o que nos conduz à precariedade subjetiva; ambas levam a classe docente ao limite, tangenciam um processo de insatisfação, adoecimento e alienação, pontos que discutimos.

Para finalizarmos, sem esgotar as discussões, o governo Dória enviou para a Assembleia Legislativa o Projeto de Lei Complementar n. 3, de 2022, que institui a *nova carreira* do magistério da rede estadual de ensino. O Projeto tratava do Novo Plano de Carreira e Remuneração dos docentes, Diretores e Supervisores de ensino da Secretaria de Educação, abrangendo remuneração, evolução funcional e formas de ingresso na carreira.

Conforme o discurso governista, os docentes que optassem pela nova carreira se depariariam com aumento do piso salarial. Este foi um índice contestado pela Apeoesp (2022), visto que o Piso Salarial Profissional Nacional de 2022, após reajuste de 33,24%, corresponderia ao valor real de R$ 3.834,63, uma referência mínima que abrangia todo docente que tivesse uma jornada de trabalho semanal de 40 horas.

Todavia, é preciso considerar que na nova carreira, os salários ocorreriam mediante subsídios e, com isso, os descontos salariais também aumentariam, já que, conforme previsão da Apeoesp (2022) "os valores brutos enquadrariam o docente em uma nova alíquota de descontos de Imposto de Renda, o que abarca a previdência e o Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE)". Além dos descontos, perder-se-iam direitos como quinquênio e sexta-parte, ou seja, o pagamento via subsídio dificultaria ainda mais a evolução na carreira.

Nesse sentido, o governo do estado de São Paulo não mediu esforços para realizar propaganda positiva sobre a *nova carreira,* valendo-se, principalmente, do argumento de que ela seria responsável por aumentar a remuneração. Isso ocorreria, pois o valor do subsídio inicial, ou seja, a primeira referência da trilha de docência, seria de 5 mil reais.

O discurso foi endossado e seguido por contratações temporárias, e sucessivos artigos e notícias como as que havia na Gazeta de São Paulo (2022) que reforçava que "SP tem 2,9 mil vagas abertas para professores, com salários entre R$ 5 mil e R$ 7 mil".

Todos seriam, sem distinção, enquadrados na referência inicial, conforme imagem abaixo.

Imagem 2 – Enquadramento salarial

L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
5.000	5.500	6.100	6.600	7.200	7.700	8.300	8.800
L9	L10	L11	L12	L13	L14	L15	
9.400	9.900	10.500	11.000	11.600	12.300	13.000	

FONTE: Anexo II da Lei Complementar n. 1.374 (SÃO PAULO, 2022).

Na adesão à nova carreira, os docentes, em princípio, estariam na referência inicial (L1), recebendo R$ 5.000,00 (cinco mil reais), independentemente do tempo de serviço, ou das progressões de que já possuíam, o que nos leva à compreensão de que, nessa nova carreira, o enquadramento compulsório poderia causar perdas salariais àqueles cuja remuneração fosse superior à estipulação prevista no enquadramento inicial

> O enquadramento na nova carreira despreza, portanto, o tempo de serviço do professor ao enquadrá-lo no início. Os professores temporários, admitidos em caráter emergencial para suprir a falta de professores na rede, embora não se enquadrem na

> carreira do magistério, já estão recebendo o equivalente ao subsídio inicial, como anunciado pelo governo. Para tentar preencher os cargos vagos na rede, o estado ainda flexibilizou as exigências para contratação de professores, permitindo o ingresso de estudantes de licenciatura e profissionais de outras áreas. Assim, em julho de 2022, é possível observar professores temporários recentemente contratados, sem a formação exigida por lei, que receberão subsídios iguais ou até superiores aos vencimentos de professores efetivos, legalmente habilitados e com maior experiência na docência. Ainda que a mudança nos planos de carreira do magistério paulista aprovada em 2022 esteja de acordo com a nova lógica das carreiras docentes já expressas aqui, a situação gerada pela implementação de tais mudanças parece promover mais a desvalorização dos professores habilitados e experientes do que a valorização (Barbosa, 2023, p. 16).

No mesmo sentido, a deputada Maria Isabel Noronha (Bebel), em entrevista à CUT, em março de 2022, defendeu que esse projeto não criava uma carreira do magistério, mas destruía a já existente, pois retira direitos da categoria, flexibiliza formas de contrato e desconsidera o tempo de serviço, e ainda são um entrave, já que o "professor poderá ficar estagnado no valor inicial do subsídio, mesmo que cumpra todas as exigências. Cálculos do Dieese estimam que poderá levar 28 anos para chegar à 11ª referência, entre as 15 possíveis" (Informa Cut, 2022, s.p.).

Além da estagnação na carreira, as jornadas de trabalho foram o centro de discussões, já que ficou delimitada a Jornada Completa (25 horas semanais de trabalho) e a Jornada Ampliada (40 horas semanais de trabalho). A preocupação era com a necessidade do cumprimento integral da jornada na escola, desconsiderando os horários de Aula de Trabalho Pedagógico (ATPL), isso aumentaria em 14 horas o trabalho semanal na escola. Logo, o tempo livre para a realização de outras atividades e apontamentos dos docentes foi subsumido.

Com a diminuição no tempo livre, as formas de evolução, marcadas por desempenho e desenvolvimento, seriam afetadas, já que:

> Alternam-se as referências para as quais se evolui por desenvolvimento ou por desempenho. Haverá interstícios mínimos de 3 anos (da primeira para a segunda referência em cada tabela) e de 2 anos, para as demais referências. O interstício de 2 anos poderá ser reduzido para 1 ano, para o professor com desempenho excepcional (aproveitamento superior a 95) e frequência de 100% nos últimos 2 anos, sem atrasos. A Redução do interstício será limitada a 5% dos cargos providos. Os interstícios ficam suspensos com os afastamentos do professor, inclusive em licenças saúde por mais do que um mês, exceto para atender aos convênios de municipalização. Três faltas injustificadas no período de interstício fazem recomeçar a sua contagem (Apeoesp, 2022, p. 7-8).

A evolução ocorreria por desempenho e por desenvolvimento, considerando-se as denominadas trilhas. A trilha de regência destina-se ao docente que estava em sala de aula; já a trilha de Especialista Educacional e de Gestão Educacional era destinada ao Coordenador de Equipe Curricular, Professor Especialista em Currículo, Coordenador de Gestão Pedagógica, estando todas sob controle da Seduc.

Para as devidas progressões, os níveis de frequência eram uma premissa, não cabiam exceções nem mesmo para afastamentos, licenças, devendo ainda respeitar os interstícios previstos, pois na incidência de pelo menos três faltas, a contagem do prazo para progressão recomeçaria do zero. Conforme o artigo 21 da Lei Complementar nº 1.374, § 1° são apreciados os requisitos, cumulativamente:

> 1 - desempenho excepcional com aproveitamento igual ou superior a 95% (noventa e cinco por cento) na evolução por desempenho e na evolução por desenvolvimento imediatamente anteriores ao processo de evolução a que se refere o pleito; 2 - frequência positiva de 100% (cem por cento), sem incidência de qualquer atraso e ausência, com exceção daquelas que se verificarem em virtude de férias, licença à gestante, licença-maternidade, licença por adoção e serviços obrigatórios por lei, durante os últimos 2 (dois) anos. § 3° - A redução de interstício prevista no § 2° deste artigo está restrita a, no máximo, 10% (dez por cento) dos cargos providos de Professores de Ensino Fundamental e Médio. (São Paulo, 2022, s.p).

Em 2021, os servidores públicos paulistas perderam o direito a faltas abonadas, pois o governo aprovou, por meio da Lei Complementar n. 1.361, uma ampla reforma administrativa. Sem o direito às seis faltas abonadas, a totalidade da jornada de trabalho passou a ser cumprida exclusivamente nas escolas, o que aumentou a cobrança por resultados e desempenho, cobranças de produtividade, que levam ao adoecimento e absenteísmo docente.

Por fim, no governo Dória, o que deveria ser exceção, tornou-se regra. Foram firmadas parcerias com o sistema privado, priorizou além da BNCC, a Reforma do Ensino Médio e até a terceira revisão da LDB foram desenvolvidas por técnicos ligados ao MEC, que não deixou de considerar os pareceres das revisões anteriores.

Houve diminuição de direitos trabalhistas outrora garantidos, e o investimento em recursos tecnológicos foi altamente ampliado. Essas medidas foram mantidas e aprofundadas no governo de Tarcísio de Freitas.

2.6 Reformas Neoliberais e precarização do trabalho docente no Governo Tarcísio de Freitas

O governo de Tarcísio de Freitas (2023–2026) do partido PL é, sem sombra de dúvidas, responsável pela intensificação da precarização do trabalho docente. No governo em questão, as contratações a título precário, a aplicação de punições e de critérios de avaliação e controle, bem como as novas regras de atribuição impactaram negativamente a esfera do labor docente.

Além disso, nesse governo, a intenção de consolidar um ensino digital e tecnológico, por meio da plataformização dos sistemas, firmar parcerias público-privadas corroboraram a

intensificação da exploração da força de trabalho e precarização, já que possibilitaram o surgimento de novos mecanismos de exploração e controle, algo ponderado em seção posterior.

As principais alterações e modificações ocorridas na carreira docente encontram-se nas mais diversas Resoluções da Seduc-SP. Em 2023, a Resolução nº 47, de 1 de novembro de 2023, ao dispor sobre as regras de inscrição, classificação e atribuição de classe dos docentes, pontuou cinco critérios, com os pesos correspondentes.

> I – Tempo Total de Serviço – corresponderá a 45% da pontuação final;
> II – Presença em Sala em Aula – corresponderá a 25% da pontuação final;
> III – Desenvolvimento – corresponderá a 10% da pontuação final;
> IV – Jornada – corresponderá a 10% da pontuação final, sendo:
> a) Jornada atual – corresponderá a 5% da pontuação final;
> b) Jornada opção – corresponderá a 5% da pontuação final;
> V – Titulação – corresponderá a 10% da pontuação final. (São Paulo, 2023)

Uma das questões é a presença em sala de aula, uma vez que os afastamentos médicos e licenças não são considerados como exceção, ou seja, mesmo sendo um direito garantido, o docente deixa de fazer jus aos pontos previstos no inciso II, podendo ter sua atribuição e pontuação afetadas.

A titulação deixou de ser relevante no governo Tarcísio. Durante evento realizado para anunciar a expansão do ensino técnico no estado, o governador desqualificou a educação superior. Segundo o Instituo Liberata e Uol no Youtube, o governador afirmou o seguinte:

> A gente está dando uma coisa para vocês uma coisa que é fundamental: ferramenta, ferramenta! Você sabe que o mercado é cada vez mais exigente, mais seletivo e menos desapegado dos diplomas. *Diploma, cada vez tem menos relevância*, a competência tem cada vez mais relevância. O mercado está cada vez mais interessado em saber o seguinte: quais são suas habilidades? E menos interessados em saber onde você se formou. O mercado quer saber cada vez mais, se você consegue se comunicar você se comunica bem? Porque o bom gerente é aquele que se comunica 95 por cento do tempo dele. Você domina o português? Você se comunica em outro idioma, você consegue resolver problemas? Transformar um problema grande em problemas menores. Você consegue se relacionar com as pessoas? Você tem habilidade de relação interpessoal. você consegue se comunicar? você consegue resolver o problema. É este profissional que eu quero (*Youtube,* Freitas, 2025, 2min.10s).

Na fala do governador Tarcísio de Freitas fica evidente o teor tecnicista e gerencialista em se tratando daquilo que ele espera de um profissional. Ao indicar que diplomas têm cada vez menos relevância, o que fica encoberto é que um profissional com diploma de nível superior tende, de acordo com o relatório *Educationat a Glance* (2025), feito pela OCDE, a ganhar até 148% a mais do que um profissional que conta apenas com o Ensino Médio.

Tarcísio de Freitas se pronunciou sobre a perda de relevância do diploma em um momento em que sua gestão aprofundava o desmonte de políticas públicas de educação e pesquisa. Nesse contexto, foi aprovado na Assembleia Legislativa o Projeto de Lei

Complementar nº 9, que enfraqueceu a carreira de pesquisador, retirando garantias construídas historicamente.

Os regimes de progressão e de dedicação foram alterados, aumentando-se de seis para dezoito anos o tempo para atingir o nível mais alto de progressão funcional. Outro ponto que deve ser mencionado é que a ampliação da jornada de trabalho volta ao Regime de Tempo Integral, aumentando a jornada de 40 para 44 horas semanais, o que gerou reação por parte da comunidade científica; entidades como a Academia Brasileira de Ciências e a sociedade civil sem fins lucrativos- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) repudiaram o projeto.

No contexto de reformas do Ensino Médio, houve também a Deliberação do Conselho Estadual de Educação n.º 207/2022. A deliberação, instituída pela Lei n.º 13.415/2017 esteve voltada à oferta do ensino técnico e tecnológico nos itinerários formativos, ampliou mecanismos de flexibilização curricular e diversificou a formas de contratação docente, que em sua maioria passaram a ser em caráter temporário.

Outra mudança válida a partir de 2024 é que docentes que se encontram designados, em readaptação e afastamentos definidos no artigo 4º da Deliberação nº 207 do conselho estadual de educação não terão aulas atribuídas no processo inicial. O professor que for designado também terá suas classes ou aulas disponibilizadas como livres.

> Artigo 9º – Aplicam-se aos docentes titulares de cargos e não efetivos para fins de classificação, os seguintes dispositivos – será considerado título de Mestre e/ou Doutor apenas o diploma que seja correlato ou intrínseco à disciplina do cargo/função ou à área da Educação; II – para fins de classificação em nível de Diretoria de Ensino, destinada a qualquer etapa do processo anual de atribuição, será sempre desconsiderada a pontuação referente ao tempo de serviço prestado na unidade escolar; III – na contagem de tempo de serviço para atribuição, serão utilizadas as mesmas deduções que se aplicam para concessão de Adicional por Tempo de Serviço – ATS, sendo que a data-limite da contagem de tempo é sempre o dia 30 de junho do ano precedente ao de referência; IV – o docente que se encontre em regime de acumulação remunerada não poderá utilizar o tempo de serviço prestado no cargo/função em que ocorreu a aposentadoria, para fins de classificação no cargo/ função em que esteja ativo; V – caso haja empate de pontuação na classificação dos inscritos, o desempate dar-se-á com observância à seguinte ordem de prioridade: a) idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, de acordo com o Estatuto do Idoso; b) maior tempo de serviço no Magistério Público Oficial desta Secretaria; c) maior número de dependentes (encargos de família); d) maior idade, para os inscritos com idade inferior a 60 (sessenta) anos; e) maior carga horária de cursos realizados na plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) VI – o tempo de serviço prestado em unidade escolar diferente da unidade Sede de Classificação, referente ao exercício para complementação de jornada de trabalho ou de carga horária, ou, ainda, em situação de designação. VII – o tempo de serviço prestado pelo docente, em regime de acumulação, deverá ser sempre computado isoladamente, para todos os fins, inclusive para classificação. (Brasil, Deliberação do Conselho Estadual de Educação n.º 207/2022).

Para os docentes titulares de cargo e não efetivos, a classificação para atribuição de turmas ao nível de diretoria de ensino considera os títulos de mestre e doutor, mas deixa de considerar o tempo de serviço na unidade escolar. Os critérios de desempate observam, em termos prioritários, a idade igual ou superior a 60 anos, maior tempo de serviço no magistério, maior número de dependentes e, por fim, a maior carga horária em cursos realizados nas plataformas digitais.

Mesmo com as indicações apontadas, o governo de Tarcísio de Freitas insiste na reorganização dos sistemas de ensino e na reorganização da carreira docente, motivo pelo qual o Projeto de Lei (PL) 1316 de 2025 foi submetido à Assembleia Legislativa, com foco em modernizar as normas de progressão funcional, remoção e valorização dos servidores da educação, com o intuito de garantir um modelo eficiente, transparente no que tange à distribuição de incentivos e recursos. Entretanto, diversos princípios, como o da razoabilidade e proporcionalidade, são desconsiderados.

> Ao sistematizar modalidades de remoção dos docentes, esta poderia ocorrer em situações nas quais não se abriria possibilidade de escolha ou negativa àquele que seria removido, conforme disposição do artigo 24 do PL 1313/2025:
> Artigo 24 - A remoção dos integrantes da carreira do Magistério ocorrerá, em uma das seguintes modalidades, na forma que dispuser o regulamento: I - a pedido, por união de cônjuges ou por concurso de títulos; II - a pedido, a critério da Administração Pública estadual, para atender a situações emergenciais, visando preservar a dignidade do servidor ou por motivo de saúde do servidor ou membro de sua família; III - por meio de processo seletivo, para atender a interesse do serviço; IV - de ofício, para atender a interesse do serviço (São Paulo, 2025).

A remoção de ofício é aquela realizada pela própria administração, sem possibilidade de manifestação do docente, é obrigatória, imperiosa. No PL 1316 de 2025 faltam critérios objetivos para indicar a remoção e os motivos que levaram a ela, ou seja, aumenta-se o risco de decisões arbitrárias. Há uma imposição, na qual a remoção pode servir como mecanismo de punição.

O PL 1316/2025 altera pontos sensíveis como as avaliações periódicas de desempenho. Nessas avaliações, são consideradas apenas as métricas, metas e indicadores de desempenho desenvolvidos pela Seduc. O trabalho desenvolvido, a rotina, as habilidades desenvolvidas não são consideradas. E o fato de a unidade ou docente responsável pela turma, não conseguir atingir nível satisfatório de desempenho ensejará remoção de ofício. Além dessa remoção forçada, para continuar lecionando será preciso realizar cursos de capacitação. necessidade de frequência em cursos de capacitação.

> Propõe-se instituir avaliações periódicas de desempenho dos cargos de Professor de Educação Básica I, Professor de Educação Básica II e Professor de Ensino Fundamental e Médio, com base em critérios objetivos, metas e indicadores definidos

> em ato do Secretário da Educação. O não atingimento de nível satisfatório poderá ensejar, motivadamente e no interesse do serviço, remoção de ofício sem prejuízo remuneratório, acompanhada de capacitação e plano de desenvolvimento, reforçando o caráter formativo e não punitivo da política avaliativa. Uniformiza-se, ainda, o § 1º do art. 75, remetendo diretrizes a decreto, para coesão terminológica e estabilidade jurídica. (São Paulo 2025, p. 6).

O profissional que não conseguir atingir as metas determinadas, além da remoção de ofício, deve passar por novas capacitações, e a sua evolução funcional ficará condicionada às trilhas de regência. Essas trilhas envolvem cursos e percursos formativos, organizam a atuação docente, direcionam a prática e implicam avaliações periódicas, com estipulação de metas de desempenho. As trilhas estruturam a atuação e a evolução da carreira do quadro do magistério.

Em se tratando da evolução e aumento salarial, como no governo Dória, há enquadramento do docente ao nível inicial em tabela de subsídios, o que não traz ganhos reais. Nesse sentido, o artigo 5º do PL 1316/2025 possibilita ao docente da educação básica escolher se prefere manter-se no enquadramento inicial ou opta pelo regime de subsídios, porém, ao migrar para o regime de subsídio, as vantagens garantidas como quinquênios, sexta parte, gratificações podem ser perdidas.

Ainda em se tratando da progressão funcional, o PL 1316, tal como já previsto na Resolução Seduc nº 85/2022, adotará critérios de frequência para atribuição de aulas. Esse mínimo precisa girar em torno de 90%, penalizando docentes que precisam de afastamento médico, licença maternidade, além do que não há mais a possibilidade de as faltas serem abonadas, ou seja, os docentes precisam trabalhar, mesmo que doentes, para terem a frequência contabilizada e, assim, participarem das atribuições de aulas do próximo ano.

O PL 1316/2025 segue a lógica da Resolução da Seduc nº 85/2022, indica no § 2º: As horas de trabalho não cumpridas serão consignadas para configurar falta-dia, inclusive para fins do disposto no § 1º deste artigo, na proporcionalidade a ser disciplinada em decreto.

> § 2º - Para fins de apuração e a caracterização das ausências ao serviço dos integrantes do Quadro do Magistério, configurará: 1 - 1 (uma) falta-aula a ausência em apenas 1 (uma) aula em um dia; 2 - 1 (uma) falta-dia a ausência em mais de 1 (uma) aula em um mesmo dia; 3 - 1 (uma) falta-dia a ausência em até 2 (duas) aulas na mesma semana; mês. 4 - 2 (duas) faltas-dia a ausência em até 4 (quatro) aulas no mesmo § 3º - Ultrapassado o limite estabelecido no item 4 do § 2º deste artigo, independentemente da periodicidade das ausências, cada uma delas será registrada como falta-dia, limitada a uma por dia, quando ocorridas no mesmo mês (São Paulo, 2025, p. 15).

Desta forma, a falta em uma aula será considerada falta-aula, porém a falta em duas aulas no mesmo dia será considerada a falta-dia. A Resolução da Seduc nº 97/2025[29], com o

[29]A Resolução foi considerada inconstitucional. A magistrada Patrícia Persicano Pires no âmbito da ação popular, movida pela deputada federal Luciene Cavalcante, entendeu que a norma tem vícios de legalidade, por inovar o

mesmo rigor, punia os docentes contratados em caráter temporário, aqueles que tivessem mais de 5% de faltas injustificadas no mês estariam sujeitos à demissão e à extinção do contrato, ficando impossibilitados de realizar inscrição em programas, como Ensino Integral,

As avaliações, inscrições e atribuições de aulas estão ligadas ao desempenho do docente. A Resolução da Seduc nº 83/2025 institui um sistema avaliativo baseado em competência, com caráter contínuo e integrado e considera a atuação do profissional avaliado durante todo o ano letivo. As avaliações dos docentes previstas na Resolução nº 83/2025 têm abordagem multifacetada, apontando diversos encaminhamentos, dentre eles, o apoio presencial aos alunos em sala de aula, planejamento, elaboração, execução e monitoramento de documentos, participação efetiva em reuniões, cursos de formação. Além disso, critérios como conhecimento, domínio de conteúdo e metodologia aplicada são pontos de consideração.

O posicionamento do governador Tarcísio de Freitas e seu secretário da educação está centrado na perspectiva empresarial e gerencialista. Na abertura do programa Alfabetiza em 2024, Freitas (2024, s.p.) admitiu que os professores "não têm *melhores salários ou condições de trabalho*, mas eles têm muito amor". Falas em rede nacional como essas levam ao desprestígio social da profissão docente, resgatam o caráter assistencialista e reducionista da profissão.

Após afirmar que os docentes não têm os melhores salários, ou condições de trabalho, o início dos anos letivos de 2024 e 2025 foram iniciados de forma conturbada, muitas das escolas paulistas estavam sem professores, ou sem condições estruturais para acolher os alunos. Em suma, o ano letivo que deveria ser iniciado com alunos em sala de aula, e docentes nas respectivas unidades em que as aulas lhe foram atribuídas, começou de forma desorganizada, com falta de profissionais, e precariedade rem nível estrutural.

O ano de 2026 foi iniciado com grandes polêmicas envolvendo a Resolução da Seduc nº 8/2026, que alterou dispositivos sobre a contratação dos docentes temporários, porque a atribuição depende da avaliação de desempenho e da indicação por parte do diretor da unidade; a ausência desses requisitos resulta na extinção contratual e impedimento de assinar um novo com o ente estatal por um período de três anos, conforme disposição no artigo 7º:

> Art 7, § 6º - O docente que for sujeito à extinção contratual decorrente de indicação à não permanência na unidade escolar pelo Diretor de Escola ou Diretor Escolar, após os procedimentos de avaliação de seu desempenho, nos termos da alínea "d", do inciso VII, do artigo 8º, da Lei Complementar Estadual nº 1.093/2009, ficará impedido de celebrar novo contrato pelo período de três anos, a contar da vigência da extinção. VII

ordenamento jurídico sem respaldo legal e representa risco concreto de prejuízo imediato aos docentes temporários.

> – o caput do artigo 9º: Artigo (N. R.) 9º – Na vigência do contrato, o docente não poderá se afastar do exercício da função, objeto da contratação, para exercer outras atribuições ou atividades diversas, a título de designação, afastamento ou nomeação em comissão (N. R.)" (São Paulo, 2026, p. 5).

Além da extinção contratual, a impossibilidade de se afastar do exercício da função ou exercer outra atribuição limitam a atividade docente a um campo em que não há direitos garantidos ou possibilidades de progressão na carreira. Fica vedada a contratação do docente por três anos se ele não tiver um bom desempenho nas avaliações, ou receber a indicação de algum diretor para assumir uma turma em sua escola, a sansão se aplica até mesmo em casos nos quais o docente peça demissão, ou seja, ele fica impedimento de retornar à docência pelo período acima determinado.

Em se tratando de descumprimento contratual, a Resolução n.º 8/2026 enseja que, se o contratado em caráter eventual não ministrar ou reger nenhuma aula ou classe no interstício de trinta dias ou mais; ou não obtiver êxito em atribuição de classes ou aulas durante o período de trinta dias ou mais, terá seu contrato suspenso, conforme indica o artigo a seguir:

> Artigo 7º – Instaurado, por qualquer motivo, o processo de descumprimento contratual a que se refere os §§ 1º a 11, do artigo 14, do Decreto nº 54.682/2009, com redação dada pelo Decreto nº 58.140/2012, o expediente não será encerrado até que haja a decisão final do dirigente da URE resolvendo o mérito, ainda que o docente, durante a tramitação do feito, proceda à extinção a pedido. § 1º – Na hipótese do *caput,* se a autoridade contratante reconhecer o descumprimento contratual, mas, precedentemente, houver pedido de extinção, a decisão final será arquivada no prontuário funcional do docente de forma destacada, a fim de possibilitar à Administração verificar eventuais impedimentos aplicáveis ao docente em caso de interesse do mesmo em contratações posteriores. § 2º - A decisão final, a que se refere este artigo, que resultar em extinção do contrato, com fundamento no inciso IV, do artigo 8º, da Lei Complementar Estadual nº 1.093/2009, ensejará a retirada do nome do docente das listagens de classificação e do processo de confirmação de participação, sendo possível a celebração de novo contrato somente após a submissão do interessado a novo processo seletivo, desde que observado o interstício mínimo entre as contratações e não haja quaisquer dos impedimentos citados nesta Resolução e na legislação esparsa (São Paulo, , Resolução n.º 8/2026).

As medidas de suspensão e de interrupção contratual previstas na Resolução nº 8 de 2026 da Seduc ocorrem por conta de quesitos como a redução de turmas, fechamentos noturnos envolvendo a EJA e os mais diversos cortes orçamentários ocorridos desde 2024.

De acordo com o Portal ICL Notícias (2026), nessa dinâmica de cortes, mais de 40 mil professores ficaram sem aulas, a maioria sem aula é de contratados temporariamente. Essa situação não se limita apenas aos temporários, abrange, inclusive, docentes efetivos e estáveis.

Segundo a Apeoesp (2026), entre os professores das categorias A (efetivos) e categoria F, 10 mil ficaram sem aulas, o que levou à criação de um canal de comunicação para os docentes poderem denunciar erros nas pontuações, situações de assédio, dentre outros.

Podemos verificar que o governo Tarcísio de Freitas (2023–2026) implementou políticas e Resoluções que intensificaram a precarização do trabalho docente, com metas acirradas de avaliação semáforo (discutida na próxima seção), ampliou o número de contratos temporários, ao ponto de ter mais professores temporários em exercício do que efetivos. Isso significa contratos flexíveis, desregulamentação de legislações trabalhistas, avaliações com critérios subjetivos e punitivistas, cortes orçamentários, maximização da vigilância e controle, algo que ocorre também com a implantação das plataformas digitais no ensino.

CAPÍTULO 3 – PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO PAULISTA

Nos capítulos anteriores verificamos que as reformas neoliberais no âmbito educacional abrangeram o trabalho, as carreiras, os regimes de progressão, os níveis de formação, o que deu margem a novas formas de precarização do trabalho docente, o que ocorre também por meio da plataformização do ensino.

Em linhas gerais, a plataformização do ensino e da educação corresponde à integração de plataformas digitais às práticas escolares, sendo impulsionadas por grandes corporações, como Google, Amazon, Microsoft, além das chamadas Edtechs. Trata-se, portanto, de um processo contínuo em que se ofertam pacotes integrados de infraestrutura digital, com a finalidade de automatizar os serviços escolares, para aumentar a eficiência e reduzir custos.

Antunes (2022, p. 27), no livro Capitalismo Pandêmico, considera que o capital e seu sistema sociometabólico não podem prescindir do trabalho, já que, sem ele, não se produz riqueza social; resta então, "depauperar, arruinar, corroer e destroçar a força de trabalho sem, entretanto, eliminá-la completa e cabalmente. É aí que proliferam as maquinações e os embustes de seus altos gestores".

Para Antunes (2022, p. 28), ocorrem, nos sistemas digitais, obliterações e manipulações, com vistas à individualização, invisibilização e eliminação dos direitos que "enfaixam o sonho dourado do capital, agora que o mundo digital, on-line, robotizado, automatizado, pode conviver com o trabalho aviltado, desvertebrado, desorganizado, isolado, fragmentado e fraturado".

O capitalismo de plataformas, impulsionado pelas grandes corporações, consegue utilizar força de trabalho quase que ilimitadamente; por isso, o fenômeno da plataformização garante mecanismos eficientes de exploração e precarização do trabalho, em especial, do segmento docente.

O uso e implementação de um radicalismo digital, as plataformas e os mais diversos recursos tecnológicos nos sistemas de ensino vão alterando a essência do trabalho, tornando-se predominantes a vigilância, o monitoramento das atividades, o desenvolvimento de níveis de desempenho, bem como a necessidade de alimentar dados e sistemas, uma problemática, já que minimiza a pouca autonomia docente.

O processo de plataformização do ensino não deve ser entendido como um fenômeno que teve seu advento lastreado pela pandemia da Covid-19. Todavia, com a necessidade de

medidas emergenciais adotadas nesse momento, houve um aprofundamento no uso e presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) e plataformas digitais, nos mais variados contextos sociais, passando a servir como ferramentas de trabalho, movimentando um enorme mercado econômico, ao ponto de consolidar um novo nicho de acumulação de capital,

Para o pesquisador canadense Nick Srnicek (2017), vivemos na era do capitalismo de plataforma, uma nova forma de acumulação marcada pelo alcance, poder e influência desse sistema na sociedade, sendo o proveito econômico realizado por empreendimentos privados, núcleo central de exploração.

Nick Srnicek (2017, p. 37) apresenta duas características fundamentais para o capitalismo de plataforma: a centralidade dos dados; e o processo de plataformização. A concentração do capitalismo avançando está na extração e no uso de um tipo particular de matéria-prima, ou seja, dados. A sua extração depende de uma vasta infraestrutura, com sensores de captura, sistemas de armazenamento massivo para mantê-los, um todo complexo evolutivo, o que demanda compreensão de diversas transformações sociais, culturais e tecnológicas.

Os dados são importantes, pois no capitalismo de plataforma eles representam uma nova forma de exploração, que, segundo Fuchs (2014, p. 158), “acumulam capital explorando o trabalho gratuito dos usuários”. Os usuários, ao adentrarem em determinada plataforma ou baixar algum aplicativo, alimentam com os próprios dados todo um sistema. Os dados armazenados e os conteúdos acessados criam valor para o capital, na medida em que são extraídos, apropriados, processados, monetizados e transformados em mercadoria, e, mais do que circular, tornam-se núcleo de exploração articulados aos interesses do capital.

Com os dados obtidos, torna-se possível prever comportamentos de consumo, monitorar e avaliar o desempenho, seja de usuários ou de trabalhadores, ao aplicar métricas de rendimento, reforçando-se, assim, a subordinação ao capital. As ofertas podem, a todo tempo, ser ajustadas, evitando-se o desperdício e os investimentos improdutivos, não rentáveis, nas mais diversas áreas, incluindo a educação.

A compreensão do fenômeno da plataformização do ensino exige, portanto, um regresso a meados do século XX, marcado pela emergência da cibernética, que engendrou transformações de ordem cultural e epistemológica nos mais variados campos, o que inclui a economia, a comunicação e a educação.

Mirowski e Nik-Khah (2017) apontam uma influência relevante da cibernética e da ciência da informação, também, sobre a economia, em que o mercado, metaforicamente, assume as funções de um computador capaz de fazer os cálculos informacionais mais precisos

e distribuir, de maneira otimizada, os recursos. O neoliberalismo, discutido por esses autores, também é uma força político-cultural importante a dar forma ao fenômeno da plataformização, ao preconizar a redução dos investimentos estatais e a parceria com gestores privados. No mesmo sentido, Mészáros (2005) evidenciou que as evoluções tecnológicas ocorrem por interesses do capital, e não de acordo com as necessidades da sociedade.

Diante disso, nesta seção, buscamos refletir sobre o fenômeno da plataformização da educação paulista, que se desenvolveu, concomitantemente, ligada aos quesitos da governança neoliberal e da formalização de parcerias com o setor privado. Em sequência, apontamos as principais plataformas usadas nas redes públicas de ensino considerando o Centro de Mídia (CMSP), que foi descontinuado em 2024 e agregado à Sala de Aula do Futuro, o que não representa uma ruptura com o antigo sistema, mas um hub integrado para alunos, docentes, coordenadores e diretores.

A unificação das mais diversas plataformas na Sala de Aula do Futuro (MatFit, Plataformas, SUPERBI, Conviva, Alfabetiza, Aluno Presente, Alura, Tarefa SP) expressa uma radicalização, em termos de plataformização do ensino, uma vez que se tornaram políticas permanentes, servindo à instrumentalização de um neotaylorismo digital, ampliando a precarização do trabalho docente, por meio da digitalização, automação e controle algorítmico, gestão por dashboards. Com isso, subsistem e se maximizam, como consequência, o controle, o sofrimento psíquico, o adoecimento docente e a alienação.

3.1. Conceito e características da plataformização.

A plataformização é um fenômeno crescente em nível mundial e não é apenas resultado da pandemia da Covid 19. Embora com a crise sanitária tenha se instaurado o uso das plataformas, os recursos tecnológicos e o uso de plataformas de ensino, como Google Class, Teams e Ava Mec, foram se consagrando como uma necessidade criada, que adentrou e permaneceu nos sistemas de ensino, vistos como espaços lucrativos.

Segundo Antunes (2022, p.25), o segredo é que essas corporações globais não param de ampliar sua força de trabalho.

> Sempre contam com a condescendência de governo e setores majoritários do Legislativo e do Judiciário, sua alquimia consiste em contratar trabalhadores e trabalhadoras como prestador (a) de serviços, o que caracteriza uma *chula burla* que, entretanto, torna-se altamente *rentável e lucrativa,* uma vez que a força de trabalho *uberizada*s e encontra completamente excluída dos direitos sociais que valem para o conjunto da classe trabalhadora.

As Big Techs[30] e EdTehs[31] cresceram durante a pandemia, e passaram a promover as plataformas e hoje lucram bilhões, contratam com baixos salários e um dos resultados nefastos é que o quadro de trabalhadores tem uma brusca redução em seus direitos e sua autonomia tolhida.

A pandemia trouxe junto com os sistemas de plataformas e com a expansão das tecnologias de informação e comunicação, nas palavras de Antunes (2022), a ampliação da precarização e a escravidão digital, o que atingiu os trabalhadores das indústrias de softwares, de *call centers* e *telemarketing*, setores industriais, bem como bancos, comércios, hotelaria e nichos educacionais.

Para minorar os efeitos da crise sanitária de 2020, a alternativa foi a paralisação das atividades presenciais. Para garantir o direito à educação foi necessário ampliar o uso de recursos tecnológicos, uma das recomendações do conjunto de diretrizes do Banco Mundial. previsto no documento *reimaginando as conexões humanas e inovação em educação,* que aponta o seguinte*:*

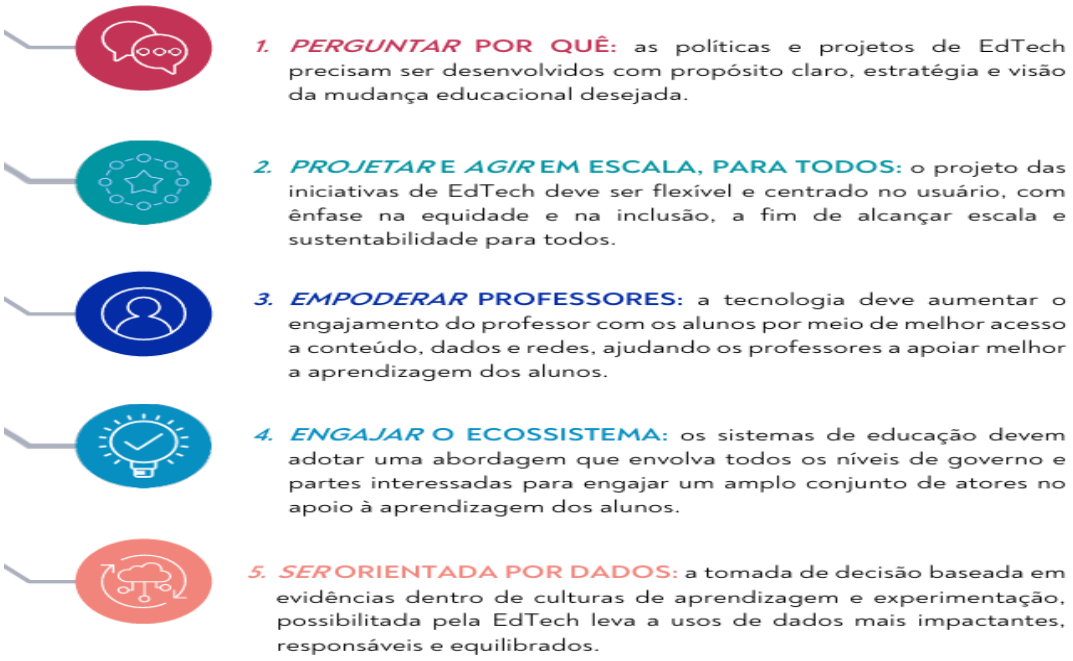
> A tecnologia educacional — ou Edtech, o uso de hardware, software, conteúdo digital, dados e sistemas de informação na educação — apoia e enriquece o ensino e a aprendizagem e melhora a gestão e a prestação de serviços educacionais. A EdTech pode criar novas e mais amplas conexões entre professores, alunos, pais e comunidades para criar redes de aprendizagem. Os investimentos em EdTech podem tornar os sistemas de educação mais resistentes a choques futuros e ajudar a reformar e reimaginar a forma como a educação é oferecida. O Banco Mundial apoia o uso apropriado e custo-efetivo da EdTech em todos os níveis de educação e apoia os países na expansão do acesso e na melhoria da qualidade, tanto dentro como fora da sala de aula – para que a educação alcance todos os alunos. Em busca desse objetivo, o Banco Mundial trabalha para descobrir soluções de tecnologia em educação baseadas em evidências, implementar soluções, em nível piloto e em escala, difundir amplamente esse conhecimento entre os formuladores de políticas, e apoiar o desenvolvimento de capacidade para melhor uso desse novo conhecimento. (Banco Mundial, 2020, p.6)

O BM afirma neste documento que a EdTech apoia e enriquece o ensino e a aprendizagem e melhora a gestão e a prestação de serviços educacionais, operando cinco princípios norteadores defendidos pelo Banco.

Imagem 3 – Cinco princípios-chave quando os sistemas de educação investem em EdTech:

[30] Big techs são as maiores e mais influentes empresas de tecnologia, com atuação global e alto poder de mercado, lideradas por Apple, Microsoft, Alphabet (Google), Amazon e Meta (Facebook/Instagram). Dominam setores como computação em nuvem, IA, redes sociais e e-commerce.

[31] Edtechs são empresas focadas em desenvolver soluções tecnológicas (apps, plataformas de RH, IA) para ensino.



Fonte: Banco Mundial (2020, p. 7).

Os cinco princípios apresentados são orientadores e guia normativo para a boa implementação das mais variadas tecnologias na educação. O primeiro princípio: perguntar o porquê, indica que os projetos de Edtechs visam delimitar o problema educacional, e, com essa delimitação traçar estratégias a fim de encontrar possíveis soluções. Entretanto, no contexto da plataformização do ensino, o uso de recursos tecnológicos, a imposição das plataformas e sua obrigatoriedade antecedem a própria definição do problema, esvaziando-se assim, a narrativa de intencionalidade prevista no primeiro dos cinco princípios.

Já o segundo princípio, ligado à projeção e ação em escala para todos, do ponto de vista das Edtechs, promove a flexibilização almejando o alcance de uma escala pré-determinada para todos, o que, em tese, garantiria uma possível equidade. Aqui, o termo *escala* para todos é o pilar de sustentação de uma racionalidade neoliberal, que padroniza, incita hierarquização, diminui a autonomia docente e desconsidera a realidade sociocultural, política e econômica de determinada região.

O terceiro princípio, o empoderar professores, firma a necessidade do engajamento e a participação, ampliando acesso a dados e conteúdos, sob a ótica do capital, se consubstancia na intensificação do trabalho e na busca por resultados. O *empoderamento* previsto no documento mencionado transforma o docente em mero executor daquilo que o algoritmo delimita.

Ao postular o engajamento com o ecossistema, perceptivelmente, abre-se um leque de possibilidades de parcerias, criando-se redes de governança, possibilita interação com setores privados.

O quinto princípio, ser orientado por dados é o alicerce da plataformização, com este princípio indica-se que as decisões educacionais devem ser tomadas com base no desempenho dos alunos em avaliações, no engajamento com as plataformas. Não se trata de um princípio neutro, mas de um mecanismo que reforça a vigilância e o monitoramento.

O uso das plataformas e das Edtechs formalizou as parcerias com atores privados, que, com experiência e domínio de mercado de outros tipos de plataformas digitais, passaram a oferecer serviços de comunicação e gerenciamento de dados às instituições educacionais.

O que seria uma medida adotada de forma emergencial aprofundou-se e se tornou o carro-chefe dos sistemas de ensino paulista, uma vez que ampliou o controle das atividades laborais. Não só os recursos tecnológicos e as redes de comunicação, mas as plataformas de ensino se tornaram mecanismos de quantificação de dados e diminuição de gastos com recursos humanos, o que possibilitou a materialização de uma cultura produtivista, com ampla responsabilização dos sujeitos educacionais.

Nessa dinâmica, as grandes corporações de tecnologia, as big techs, em função de seus interesses econômicos, passaram a desenvolver e ofertar produtos digitais, como o armazenamento em nuvem e pacotes de escritório para instituições educativas, muitas vezes sem exigir pagamento em dinheiro, o que atrai uma adesão quase imediata.

Todavia, essa pseudobenesse, segundo as pesquisas realizadas por Cruz e Venturini (2020), Gonsales e Amiel (2020), demonstra que as questões relacionadas ao uso das plataformas pelas instituições públicas não garantem a segurança, a manutenção e o sigilo de dados sensíveis dos docentes e discentes. O acesso aos dados comuns fica disposto, aberto na rede, o que torna possível mapear o comportamento de usuários, movimentando as big techs, em especial, a Google e a Microsoft.

Para Rodrigues (2020, p. 10), essa abertura “pode gerar tamanha ubiquidade de soluções e serviços inseridos no campo da educação – sem a devida e rigorosa testagem e avaliação – tornando-se virtualmente impossível exercer a opção de não os utilizar”, já que a plataformização em si reorganiza o sistema, reformula escalas, reorienta ações e interfer nos mais diversos âmbitos da sociedade, ao passo que articulam as relações existentes entre os usuários, fornecedores e prestadores de serviços. Os usuários, ao se conectarem a determinada plataforma ou sistema, os alimentam com dados e algoritmos que são detectados por meio de Inteligência Artificial e, assim, torna-se possível prever preferências, moldar comportamentos de consumo, induzir e influenciar escolhas.

Logo, como expressa Antunes (2020), a plataformização, fruto do capitalismo de plataforma, molda as relações humanas, a vida, as interações econômicas e sociais, que sofrem influências diretas de um ecossistema global digital online.

As plataformas operam com o suporte de algoritmos e IA, “que utilizam vastos conjuntos de dados (Big Data) para moldar experiências e interações. Esse fenômeno capitaliza o avanço da *dataficação,* em que dados são coletados, processados e utilizados em larga escala” (Dijck, Poell, Wall, 2018, p. 128).

Na plataformização, os múltiplos processos que envolvem as atividades de ordem educacional, como ensinar, aprender, realizar atividades, propor avaliações, registrar aula e frequência, bem como os planejamentos anuais de ensino e as aulas semanais passam por uma padronização, uma adequação ao formato das plataformas, ou seja, todo o sistema escolar passa a ser norteado por produtos direcionados por Edtechs.

As Edtechs são responsáveis por criar e vender as plataformas que originam o fenômeno da plataformização. Em se tratando do Estado de São Paulo, as Edtechs são responsáveis por oferecer produtos digitais, que acabam sendo consolidados e transformados em infraestruturas educacionais.

Podemos considerar que o fenômeno da plataformização envolve íntima relação entre as big techs, Edtechs, plataformas e datificação, ou seja, a coexistência e convergência desses vetores.

Dijck, Poell e Wall (2018, p.134), ao discorrerem sobre o fenômeno da plataformização da educação no livro The Platform Society, conceituam o termo plataforma e diversos mecanismos que o compõe. Dedicam um capítulo a explicar o fenômeno da plataformização na educação. Como conclusão, os autores afirmam que plataformização desafia o conceito de educação como um bem público.

> A plataformização da educação levou a uma contraposição feroz dos valores públicos, os quais são tradicionalmente ancorados em instituições, normas e códigos profissionais que são cada vez mais contornados e superados. Os mecanismos de dataficação, personalização e a mercantilização penetraram profundamente na edificação da educação, não apenas transformando o conteúdo dos materiais e os processos de aprendizagem dos alunos, mas também afetando os princípios pedagógicos, bem como a organização das escolas e universidades. Dataficação e personalização de fato levantam muitos aspectos sociais, éticos e questões normativas relativas ao tipo de educação com que as crianças podem se envolver no futuro. Como resultado da mercantilização, os dados de aprendizagem tornaram-se uma moeda valiosa. Em um mundo conectado, a interoperabilidade tecnológica é um veículo de comercialização e plataformas educacionais se tornaram um campo de batalha para conflitos entre interesses privados, corporativos e públicos. Portanto, a proteção da educação como um bem comum necessita de vigilância extra no que ainda é considerado um setor público, particularmente na Europa.

Em linhas gerais, podemos inferir que a plataformização do ensino paulista “representa um processo pelo qual empresas individuais e/ou redes comerciais se envolvem na coleta sistemática, processamento algorítmico, circulação e monetização de dados de usuários” (Dijck; Poell, Wall, 2018, p. 108).

No cenário da plataformização educacional, o foco principal se torna a produção de dados que apontam a qualidade, definindo os índices de aprovação, que, segundo Bamberger, Bronshtein e Yemini (2020), se tornam a chave do marketing das instituições de ensino. Para um marketing eficiente, as plataformas precisam ser atrativas, com características próprias.

Para especificar as caraterísticas das plataformas, utilizamos os estudos de pesquisadores da Universidade Federal do Pará, Berrío, Zapata et al, (2019, p. 29) que, no livro Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados, elencaram doze características das plataformas digitais.

- As plataformas devem abranger e admitir softwares diversificados, com módulos, designs de interface, que são externos à sua arquitetura;
- Precisam conter uma arquitetura modular, ligada por conjuntos de subsistemas e interfaces;
- Devem representar, definir e expressar uma cadeia de valores que unificam milhões de consumidores e fornecedores;
- Precisam propiciar a criação de lobby de negócios/interação, com governança própria;
- Precisam focalizar em práticas de desenvolvimento de produtos, com estratégias tecnológicas e econômicas voltadas ao mercado;
- Implicam uma homogeneização intertemporal de dados, módulos e designs;
- Devem coadunar IA, Big Data e cloud computing;
- Integrar a internet às diversas redes e sistemas, construindo relação homem-máquina;
- Fundamentar ecossistemas de softwares, possuindo estrutura técnica própria;
- Fomentar os ecossistemas sociais baseados na complementaridade dos seus usuários e atores;
- Facilitar o marketing digital, garantindo, em tese, eficiência, integração, interatividade, rapidez e massividade;
- Proporcionar uma mediação tecnológica, articulando formas de interação social.

Os pesquisadores também consideram que as plataformas não devem ser verificadas apartadas de suas dimensões de análise, que unificam os perfis de acesso, os dados levantados e a prioridade do que será coletado, a distribuição dos dados coletados, ou seja, os dados estão

a serviço do quê, de quem e para quem? Quais instâncias governamentais ou iniciativas privadas estão envolvidas? Quais os espaços de compartilhamento e a atratividade das plataformas?

Berrío, Zapata et al. (2019) concluem que as dimensões devem abranger a acessibilidade e as plataformas precisam garantir o acesso a diversas pessoas, proporcionando a inclusão no campo das deficiências visuais, auditivas, o que envolve transtornos globais, motores, cognitivos. Os mecanismos presentes devem propiciar entendimento, interação, integração e navegação. Devem coadunar especificidades que possibilitem uso de linguagens distintas verbal e não-verbal, com transcrições, fontes ajustáveis, telas e teclados acessíveis, com recursos de tecnologias assistivas.

Os mais diferentes perfis de acesso precisam ser levados em consideração, as plataformas devem cumprir com a premissa de disponibilizar conteúdos que contemplem diferentes usuários, no caso professores, estudantes, pais ou responsáveis, o que inclui os que realizam cadastro ou não na plataforma (login ou recursos abertos).

É preciso verificar os atores envolvidos e como eles participam. Cada usuário, com sua especificidade, deve ter acesso garantido aos conteúdos, orientações, produções e diálogos. Os principais atores são estudantes, professores e tutores.

Além da averiguação dos atores, é imprescindível analisar os dados que são coletados, dados sensíveis e não sensíveis. De acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, os dados sensíveis são pessoais, indisponíveis, intransferíveis e fora da esfera de identificação civil. Além desses dados, a localização em tempo real, tempo em cada atividade, a disposição de fóruns, dispositivos e formas de conexão, dados comportamentais, links acessados, conteúdos e temas buscados também são pontos que devem ser considerados. Nesses termos, a coleta de dados deve ser realizada de forma transparente, de acordo e em conformidade com regulamentos de privacidade, como dispõe a LGPD, garantindo assim a segurança de dados dos usuários.

É preciso ainda analisar se os perfis são públicos, se neles há disposição dos usuários, fóruns, canais de comunicação, se são criadas ou não comunidades que compartilham informações com outros membros. Após verificação dos perfis, verificam-se as informações acessíveis, e se as configurações de privacidade são personalizadas.

Outro ponto que deve ser abordado é a clareza de informações presentes nos canais de comunicação. As informações devem ser claras, diretas, verificando-se se há espaço para o esclarecimento de dúvidas, orientação, instabilidade ou inoperância de recursos. Devendo, para isso, ter à disposição dos usuários amplo acesso à tutoria, professores e orientadores.

Os espaços de compartilhamento e o tipo de práticas que são possibilitadas nesses espaços devem priorizar novas vivências, experiências diversificadas, amparadas em um bom planejamento, com espaços que propiciem o diálogo.

Esses espaços devem possuir crowdsourcing e crowdfunding, que são mecanismos que possibilitam ações, produções diversas, de modo coletivo e em rede, usando-se compartilhamento de dados. Para tal, pode-se contar com contribuições diversas que fomentem ou financiem projetos, pesquisas ou iniciativas públicas ou privadas.

Todo o processo de produção, desenvolvimento e design deve ser imersivo e motivador; as plataformas devem possuir estratégias que chamem atenção, ou cobrem sinais de avanço, pontuação, como disponibilização de troféus, mensagens subliminares, cenários motivadores e personagens coloridos, atrativos.

Após a realização de cada tarefa nas plataformas, os alunos e docentes se deparam com a imagem de um troféu e confeitos, precedidos de uma mensagem de parabéns: você finalizou sua atividade! As propostas didáticas e os livros digitais, em sua maioria, possuem ilustrações, histórias em quadrinhos, joguinhos, e esse não é o problema. A questão que está em jogo é que os conteúdos já vêm delimitados, não se tem espaço para dialogar com as necessidades dos alunos, dos docentes, há uma homogeneização dos sujeitos, turmas que, por essência, são heterogêneas.

O processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de competências, a construção do conhecimento que deveriam ser elementos essenciais, cedem espaço a descritores de quanto tempo os alunos permanecessem nas plataformas, o número de acerto em avaliações.

Para Gruber (2022, p. 1), há indicativos de que a educação, nessa panaceia, segue "sempre rumo à meritocracia, à competitividade e ao lucro. Não há sinais de uma visão mais humanitária e igualitária na resolução dos problemas sociais que afetam a vida da comunidade escolar".

No complexo processo da plataformização, cabe ao professor e aos componentes do corpo gestor executar tarefas pré-determinadas pelo modelo plataformizado, se distanciando do papel intelectual da educação. As plataformas digitais transformam o profissional em mero executor, responsável por preencher dados e executar comandos que são pertinentes à função. O modelo pedagógico deixa de ser prioridade, e o objetivo principal se torna a uniformidade, para procedimentos padronizados e os padrões de desempenho (Kuenzer, 1998).

Quando o modelo pedagógico, as práticas didáticas, o conteúdo e o processo de ensino-aprendizagem deixam de ser prioridade, e os algoritmos passam a direcionar a rotina escolar e

o trabalho docente, abre-se espaço para que as plataformas digitais, concebidas e desenhadas por corporações globais, controlem o tempo, o ritmo e o encaminhamento das atividades.

Segundo Antunes (2022, p. 134), nessa dinâmica, o algoritmo é o ingrediente que faltava para diluir a autonomia da classe que vive do trabalho, "impulsionar, comandar e induzir modalidades intensas de extração de sobretrabalho, nas quais as jornadas de doze, catorze ou mais horas de trabalho estão longe de ser a exceção".

Além de alterar a rotina de trabalho, minimizar a autonomia docente, o uso contínuo das plataformas implica um currículo mínimo, com cursos e formações otimizadas, e com aplicação de conteúdos que serão "considerados importantes pelo gestor da plataforma, enquanto os professores não terão nem o direito de opinar, mas apenas executar o que já foi planejado dentro daquela programação" (Sousa e Santos, 2024, p. 202).

A plataformização do ensino move interesses de mercado, já que são gastos milhões em sua implementação e manutenção. Logo, é de constar que o fenômeno da plataformização vogou a implementação massiva de sistemas, como o Centro de Mídias de São Paulo, paulatinamente substituído e acondicionado à Sala de Aula do Futuro, que agrega plataformas diversificadas, como Prova Paulista, Alura, Escola Total, com cerca de trinta e uma plataformas

Para que os sistemas de plataformas sejam eficientes, existe uma interdependência entre as big techs-Edtechs, que atuam no sentido de que as plataformas capturem dados, tracem perfis, definam rotinas, otimizando recursos e empregando mecanismos voltados à eficiência, massificação e produtividade. Com isso, as mais diversas esferas do trabalho, inclusive o trabalho docente, passam a ser reorganizadas, padronizadas e quantificadas, operando-se a lógica da responsabilização.

A responsabilização e as sanções aplicadas aos trabalhadores envolvidos no processo educacional ocorrem com os elementos levantados por meio da datificação, que alimenta algoritmos de controle e os indicadores gerenciais de produção. Segundo Van Dijck (2014, p.122), datificação é: "o processo pelo qual aspectos da vida social são transformados em dados quantificados, permitindo seu monitoramento, análise e uso sistemático"

Nesse sentido, a plataformização da educação incide sobre âmbitos diversos, ensino básico, superior, movimentam a estrutura econômica e sustenta-se no *neotecnismo digital,* em que o uso de algoritmos tende a colher informações dos usuários, além de mercantilizar as próprias relações sociais e aumentar a vigilância, tendo como finalidade a retirada da educação do âmbito do Estado ou a sua privatização interna, tanto que os materiais, livros, aplicativos se tornaram fontes de disputas, pois movimenta um mercado milionário.

O trabalho docente nesses meios, passa a ser norteado por avaliação algorítmica, sofre e se torna motivo de adoecimento. Conforme Evangelista (2024, p.205) essas formas de avaliação do trabalho por meio de indicações, dados voltados para produção de valores ligados ao mercado, quantidade em detrimento da qualidade do ensino, deixa de levar em consideração a subjetividade do trabalhador, a dinâmica do espaço escolar, a relação

> Olho no olho e as entrelinhas da relação professor-aluno. Este pode ser um problema inerente da plataformização educacional. O foco pode deixar de ser aprendizagem crítica para ser a aprendizagem que satisfaça aquilo que o algoritmo compreende como certo.

A interação e o contato com o aluno deixam de ser uma premissa; a sociabilização necessária ao desenvolvimento humano passa a ser mediada com máquinas, que só estipulam comandos. A relação de troca e construção de saberes entre aluno-docente fica em segundo plano.

Com uma relação pautada em dados, é preciso considerar que máquinas, como humanos, falham, ou seja, há casos em que o algoritmo erra ou se torna viciado, casos em que o algoritmo criou situações complicadas quanto à avaliação de professores. O'Neil (2017) discutiu como os algoritmos podem ser destrutivos e prejudiciais; e expressa com pesar o uso da ferramenta IMPACT na MacFarland Middle School.

Outro caso que tomou os tribunais foi o *Coded Bias* (2020), em que o professor Daniel Santos, que possuía diversas menções honrosas e prêmios de melhor professor, obteve notas baixas na avaliação e seria demitido.

Diante disso, consideramos como necessária a realização de uma discussão acerca dos sistemas de avaliação implementados via Resoluções da Seduc e a forma como impactam o trabalho docente, especialmente quando atreladas ao uso de plataformas digitais e às ferramentas de monitoramento.

3.1.1. Plataformas digitais, avaliações e o controle do trabalho docente

No contexto brasileiro nas redes sociais e na mídia surge cotidianamente notícias e vídeos de alunos utilizando ferramentas de avaliação para desprestigiar o trabalho docente. A Resolução da Seduc nº 83, de 19 de maio de 2025, ao tratar da avaliação do quadro do magistério, possibilitou que os alunos matriculados pudessem atuar como avaliadores nas unidades escolares. Muitos desses alunos passaram a utilizar essa possibilidade de avaliar o docente como forma de vingança por não obterem um bom rendimento durante o ano letivo.

Assim, atribuem quesitos negativos, desconsideram, por exemplo, o empenho no planejamento das aulas, os materiais didáticos produzidos e as habilidades desenvolvidas, sem ter ciência do exigido na formação e prática docente e condicionam a avaliação a um julgamento pessoal.

As avaliações são permeadas por políticas de *accountability* e responsabilização, da valorização da *performance* dos sistemas e da modificação dos modos de regulação típicos do poder público sobre a educação. A Resolução Seduc nº 83 da Seduc corroborou para isso, já que indicou, em seu artigo 2º, que, para fins de elaboração dos questionários avaliativos, serão consideradas as seguintes dimensões relacionadas às competências profissionais

> 1 – Domínio do Conhecimento e Conteúdo: capacidade de dominar e contextualizar o conhecimento e conteúdo;2 – Metodologia Dinâmica e Inovadora: uso de métodos pedagógicos dinâmicos e inovadores;3 – Gestão de Sala de Aula: habilidade de gerenciar a sala de aula de forma eficaz;4 – Liderança: capacidade de liderar e influenciar positivamente;5 – Comunicação Clara e Objetiva: habilidade de se comunicar de forma clara e objetiva;6 – Clima Organizacional Positivo: contribuição para um ambiente de trabalho positivo;7 – Compromisso com a Aprendizagem: dedicação ao processo de aprendizagem;8 – Qualidade das Aulas: nível de qualidade das aulas ministradas;9 – Apoio ao Desenvolvimento: suporte ao desenvolvimento dos alunos;10 – Engajamento e Disponibilidade: nível de engajamento e disponibilidade para os alunos e colegas;11 – Planejamento: capacidade de planejar e organizar as atividades.§ 4º – O processo de avaliação, regido por esta Resolução, não contempla autoavaliação. (São Paulo, 2025, p. 1)

Além dos requisitos mencionados, no questionário sobre o processo de avaliação são levados em consideração, na atribuição de notas, indicadores como a assiduidade, a participação efetiva em programas de formação, o alcance das metas definidas pela administração, o que inclui as metas para bonificação por resultados.

A avaliação, em tese, deveria ter caráter formativo, de acompanhamento e de redirecionamento de estratégias. Porém, na prática, serve para estigmatizar, segregar e culpabilizar docentes pela ineficiência, com avaliação pautada em mecanismos gerenciais. Conforme o artigo 6º, as avaliações têm como finalidade:

> **Artigo 6º –** A Avaliação de Desempenho Diagnóstica terá finalidade formativa.§ 1º – Entende-se por finalidade formativa, o papel central do processo avaliativo, como ferramenta de formação continuada dos profissionais, sendo fundamental: 1 – O acompanhamento contínuo da atuação profissional, em uma abordagem multifacetada, abrangendo diversos encaminhamentos, tais como: a) apoio presencial em sala de aula; b) elaboração, execução e monitoramento de documentos), c) participação em reuniões, formações e orientações; e d) alinhamentos e planos de aula. 2 – A devolutiva construtiva e específica (feedback) que forneça orientações claras sobre as potencialidades e fragilidades do profissional, com os pontos fortes e as áreas de melhoria; 3 – A indicação de atividades que auxiliem no aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, utilizando-se como ferramenta central o PDI, garantindo o desenvolvimento contínuo e a melhoria da aprendizagem (São Paulo, 2025, p.2)

Percebemos pelos quesitos do artigo 6º que parte significativa da avaliação de desempenho do docente envolve um acompanhamento contínuo, compreensão teórica sobre as atribuições didático-pedagógicas, algo que não é comum aos alunos. Ademais, os docentes ainda são avaliados por seus aos pares e pela gestão que fica com a tarefa de atribuir um quesito de valor referente às funções que envolvem organização, alinhamento e formação continuada. De qualquer forma, e por uma grande parte de agentes, os docentes são submetidos a constantes avaliações. Sobre as formas como os docentes são avaliados tem-se que:

> Em muitos aplicativos, os alunos, ao final do curso, avaliam o professor e todo seu material didático, dando de zero a cinco estrelinhas em quesitos como didática, material de apoio, conteúdo, entre outros. Mas quantos alunos dessas plataformas possuem isenção suficiente e senso de justiça para, de fato, dar uma nota equilibrada no quesito didática, por exemplo? Quantos dominam métodos pedagógicos, didática e outros recursos que poderiam resultar numa avaliação equilibrada? (Pena, & Aquino, 2023, p.9)

Promove-se a cultura de mensuração, por meio da avaliação de professores, considerados os principais responsáveis pelos indicadores de aprendizagem e a concessão de incentivos por sua suposta competência individual, delegando à categoria a responsabilidade pelos resultados educacionais dos sistemas de ensino. Nesse sentindo, é que há uma reconfiguração da responsabilização empregando-se as metas a serem atingidas pela escola pública, comanda por uma nova roupagem tecnológica que

> Reformulam os espaços e tempos educativos: apoiando-se agora em novas tecnologias de informação e comunicação, virtualiza e amplia o controle dos objetivos, conteúdos e processos educativos sobre o magistério; a segunda coloca em marcha variados processos de privatização da educação com vistas a retirar a educação do âmbito do Estado e colocá-la em mãos seguras: o empresariado (Freitas,2021 p. 20-21)

Para Sousa e Santos (2024, p. 205), essa reconfiguração revisita os antigos moldes do taylorismo-fordismo, pois reforça o controle, e visa o desempenho frente a determinadas atividades. É nesse sentido que a plataformização da educação tem como foco o provimento de altos índices avaliativos, que em tese, representaram a qualidade da instituição, os algoritmos moldam as práticas profissionais, recobram eficiência e produtividade.

Nesse cenário, docentes se tornam reféns desse modelo avaliativo, e para não serem demitidos, precisam se *desdobrar,* preparar seus alunos, alinhar suas aulas, avaliações ao que é previsto nas plataformas, precisam ser profissionais engajados. Além disso, essa reconfiguração preconiza a ineficiência do Estado, o que deixa margem para a iniciativa privada, que incorpora mecanismos empresariais de gestão e eficiência no ensino.

Dardot e Laval (2016) são autores que nos ajudam a compreender e desvendar o fenômeno da plataformização, que é subsumido ao padrão contemporâneo de acumulação do

capital, uma vez que combina a financeirização da economia com aplicação do sistema de vigilância e monitoramento. Isso ocorre porque as plataformas digitais coletam continuamente os dados de seus usuários, estabelecendo metas, para que assim, seja possível analisar, prever e mensurar estrategicamente o desempenho de cada indivíduo.

Com isso, a plataformização funciona como uma espécie de máquina de gestão neoliberal que transformam a aprendizagem em mercadoria e, assim, a plataforma deixa de ser apenas um suporte tecnológico e passa a ser o agente centralizador do processo educativo, direciona decisões pedagógicas segundo métricas de produtividade e afetando a formação coletiva e crítica.

Entretanto, a expansão desse modelo no interior dos sistemas educacionais não ocorre de forma espontânea ou exclusivamente técnica. Ela é viabilizada por um conjunto de normas, políticas públicas e documentos institucionais que passam a orientar a gestão educacional segundo princípios de eficiência, monitoramento e governança por dados.

Nesse sentido, legislações educacionais, programas governamentais e instrumentos de planejamento estratégico têm desempenhado papel central na institucionalização da lógica da plataformização, ao incentivar o uso de tecnologias digitais para gestão pedagógica, avaliação e acompanhamento do desempenho escolar. Esses dispositivos normativos e administrativos criam as condições estruturais para a incorporação das plataformas digitais na organização do trabalho escolar, abrindo espaço para novas formas de controle, padronização e mensuração das atividades educativas.

É nesse contexto que se torna necessário analisar os marcos legais e documentos institucionais que sustentam esse processo, evidenciando de que maneira tais instrumentos contribuem para a consolidação da plataformização no campo educacional.

3.1.2. Marcos legais e institucionais da plataformização do ensino

A plataformização do ensino no Brasil não é um fenômeno que ocorreu isoladamente, nem pode ser considerada algo recente. Ela é expressão de uma série de arranjos políticos e normativos legais e institucionais.

Dentre os principais marcos legais e institucionais, podemos citar, por exemplo, a promulgação da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014–2024, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), a LDB 9394/96, a BNCC (2018), o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) e a Lei do governo digital (Lei 14.129/2021).

Constam no Plano Nacional de Educação metas direcionadas à aplicação das tecnologias e uso das plataformas. Dentre as principais metas e estratégias, estão a 2.6, a 7.12, a 14.4 e a 15.

Na meta 2.6, pontua-se a necessidade de desenvolver tecnologias pedagógicas "que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário" (Brasil, 2014, p. 4).

A meta 7.12 incentiva o desenvolvimento, certificação e divulgação de tecnologias para a educação básica, estimula as práticas didático-pedagógicas inovadoras para melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, sendo assegurada a diversidade de métodos e propostas. Isso correria "com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas" (Brasil,2014, p. 8).

Na meta 14.4, foi definida a inópia de expandir o acesso à rede de computadores em banda larga e triplicar a relação computador/aluno. Além disso, propõe a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância.

Já a meta 16.4 buscou expandir e consolidar portais eletrônicos para subsidiar a "atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível" (Brasil, 2014, p. 13).

Com as metas propostas, o PNE prevê, entre outras ações, incentivo direto ao uso de novas tecnologias, sejam elas voltadas ao âmbito didático-pedagógico, ao controle institucional ou ao uso de softwares. Isso possibilitou abertura de espaço às parcerias com instituições privadas, além de incorporar as plataformas na educação como um instrumento voltado ao controle, nos próprios termos contidos no PNE (2014, p.7) "um instrumento de apoio à aprendizagem, à avaliação e à gestão educacional".

Outro marco que podemos mencionar no processo de plataformização é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC a2018), que incluiu entre as competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica a *cultura digital.*

A BNCC traz a necessidade de englobar nas relações que envolvem a escola e o trabalho docente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A Ciência da Informação (CI), por sua vez, tem se preocupado com a perspectiva social do fenômeno informacional, associado à busca, acesso e uso da informação no cenário de uma "[…] cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais" (Santos, 2009, p. 658). Na BNCC, a competência é definida como a unificação e a mobilização de "conhecimentos (conceitos e

procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8).

> A competência número 5 reforça a necessidade de uma cultura digital, postulando ser preciso: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p.9)

A BNCC destacou que a cultura digital é uma competência a ser incorporada em todas as áreas do conhecimento, devendo estar presente nas mais variadas fases do ensino básico. Para Giffoni (2020, p. 4), a competência 5 preconiza que a cultura digital deve apoiar-se nas TDIC, pois elas são as "principais mediadoras das relações humanas atualmente, tornando o letramento para a sua produtiva utilização e domínio do universo digital, necessários".

Outro mecanismo legal que deve ser apontado é a LDB que, no artigo 80, estimula a ampliação da educação na modalidade à distância. Foi um marco no que diz respeito à presença, mediação e utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

> Art. 80**.** O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
> **§** 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
> **§** 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.
> **§** 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino.
> **§ 4º** A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (Brasil, 1996)

O previsto no artigo 80 da LDB foi elemento essencial para posterior plataformização, já que surgiram decretos, portaria e novas leis voltadas ao ensino à distância, e ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Exemplo disso é o Decreto nº 9.057, que regula a EAD e ampliou a possibilidade de oferta do ensino nessa modalidade ao incluir os polos descentralizados.

Ainda há a portaria do MEC nº 2.117, que autorizou que os cursos presenciais tivessem até 40% da carga horária em formato on-line. Logo, houve um aumento e a intensificação do uso das plataformas, além de se criar um espaço para atuação de empresas privadas que fornecem soluções digitais.

No âmbito de políticas estaduais, em São Paulo, o Mapa Estratégico da SEDUC (2023–2026) traz o fortalecimento da aprendizagem e a melhoria nos índices avaliativos e a modernização do sistema de ensino como metas que, para serem alcançadas, carecem de organização, acompanhamento, planejamento e monitoramento constante, algo que somente pode ser feito por meio das plataformas e do uso de tecnologia.

Em 2021, foi promulgada a Lei nº 14.129/2021, conhecida como Lei do governo digital. que dispõe sobre a modernização da administração pública. Esta lei obrigou a digitalização dos serviços. Os aspectos e objetivos da lei reforçaram a transformação digital e acelerou a prestação de serviços públicos, simplificou, em tese, a relação do governo com a população em geral, os dados dos usuários, especialmente o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), passaram a ser centralizados em uma plataforma única, sendo o portal *gov.br* o mais usado e indicado. A lei ainda incentivou o uso de assinaturas eletrônicas, interoperabilidade de sistemas e promoção de dados abertos.

No ano de 2023, foi instituída a Lei nº 14.533/2023, que oficializou a Política Nacional de Educação Digital (PNED), a fim de reduzir desigualdades digitais e possibilitar o acesso à internet, inclusão e letramento digital. Além de promover ações voltadas à inclusão e à capacitação para o mercado de trabalho, o parágrafo segundo da referida lei indica que: § 2º A PNED apresenta os seguintes eixos estruturantes e objetivos: “I — Inclusão Digital; II — Educação Digital Escolar; III — Capacitação e Especialização Digital; IV — Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).” (Brasil, 2023). E dentre os objetivos consta o seguinte:

> Art. 3º O eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais, englobando:
> I - Pensamento computacional, que se refere à capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, com aplicação de fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento; II - mundo digital. que envolve a aprendizagem sobre hardware, como computadores, celulares e tablets, e sobre o ambiente digital baseado na internet, como sua arquitetura e aplicações; III - cultura digital, que envolve aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados; IV - Direitos digitais, que envolve a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais, a promoção da conectividade segura e a proteção dos dados da população mais vulnerável, em especial crianças e adolescentes; V - tecnologia assistiva, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. (Brasil,2023, p. 2)

Ainda temos as mais diversas resoluções da Seduc, discutidas ao longo deste capítulo. Mas, o que podemos concluir é que a plataformização do ensino não ocorreu desarticuladamente, ela é fruto de inúmeras manifestações legais e institucionais. Gradualmente, no cenário brasileiro, as plataformas deixaram de ser um mero instrumento auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem e passaram a integrar um modelo voltado à gestão de dados e à reorganização curricular que monitora o trabalho docente, controla e prevê ações, redefinindo diretrizes e a prática pedagógica.

Deste modo, entendemos que a plataformização não é um fenômeno neutro, meramente tecnológico, mas ela é parte de um arranjo maior que envolve uma teia de relações políticas, institucionais, parcerias público-privadas, com documentos, programas e normativas estratégicos que possibilitam a consolidação do modelo de ensino, com plataformas específicas, cuja implementação e manutenção exigem um alto investimento e contrapartida estadual.

Cumpre agora apresentar as principais plataformas presentes nas escolas do estado de São Paulo, como elas precarizam o trabalho docente e afetam a rotina, remodelam práticas e reforçam o controle e a diminuição da autonomia docente.

3.1.3. Plataformas usadas na rede de ensino paulista e o trabalho docente

Nas escolas paulistas, as plataformas direcionam o trabalho, as metodologias, conteúdos, disciplinas, o tempo gasto em cada atividade ou tarefa, tiram do docente a autonomia. Não há mais a liberdade de cátedra, o elemento constitucional sucumbe à imposição e à vigilância.

Diante disso, buscamos verificar as plataformas utilizadas na rede de ensino paulista, o que as justifica, suas funcionalidades, se influenciam na precarização do trabalho docente e como influenciam.

No ano de 2025, a Sala de Aula do Futuro deixou de ser apenas mais um instrumento digital, uma simples plataforma, e passou a unificar e centralizar em seu sistema diversas plataformas educacionais, o que possibilitou a ampliação do controle, a padronização de conteúdos, projetos e disciplinas, monitorando o tempo de uso das plataformas pelos alunos, docentes e diretores.

Nas escolas paulistas, há resistência ao uso das plataformas. Segundo reportagens da Agência Brasil (2024, s.p.), docentes e alunos relatam incomodo com a vigilância constante, a perda de autonomia, além de erros grosseiros nos materiais digitais disponibilizados. Um

aluno, na entrevista, indicou o seguinte:

> Nós do terceiro ano, na plataforma do Khan Academy [de matemática], tivemos mais acertos. Ou seja, teoricamente fomos quem mais entendeu o conteúdo. Mas foi cobrado porque a gente não passou o tempo [mínimo exigido] na plataforma. O primeiro ano, que foi a sala comparada a nós, teve metade dos nossos acertos, mas como ficaram mais tempo [na plataforma], eles estavam melhores que a gente. Não está contando o nosso aprendizado e sim o quanto a gente fica on-line.

Se os alunos se queixaram na reportagem que a plataforma desconsidera todo o esforço, o conteúdo apreendido, o trabalho, sendo verificado apenas o tempo em que estiveram usando a plataforma, o mesmo ocorre com os docentes que se deparam com uma enorme quantidade de demandas, devendo alimentar o sistema. Na mesma reportagem um docente afirmou que:

> O tempo e a quantidade de tarefas mínimas acabam fazendo com que estudantes e educadores se sintam pressionados. Muitas vezes a gente não consegue dar conta das metas, porque tem uma quantidade, uma meta que é estabelecida. Hoje, falaram para mim que a meta era em média 10 atividades por aluno por semana", desabafa Luís*, professor da rede estadual desde 2011, que preferiu não se identificar. (Agência Brasil, 2024, s.p.)

No mesmo sentido, o professor Fernando de Cássio, da Universidade de São Paulo (USP) em entrevista ao Brasil de Fato (2025) pontuou que a rede estadual de ensino de São Paulo caminha na contramão ao apostar em um programa radical de plataformização do ensino, e erra ao utilizar o tempo que o estudante, o professor, o diretor permanecem logados nas plataformas para construir indicadores para avaliar as escolas, já que, "os dados gerados por essas plataformas já serviram de base para afastar mais de uma centena de diretores desde 2024, combinando tempo de uso com resultados em avaliações de larga escala".(Cássio, 2025, p.2).

Para Cássio (2025, p. 2), há uma hiper-burocratização do ensino, "em que a tecnologia transforma a escola num esquema de vigilância e controle exacerbado do trabalho".

No estado de São Paulo, são utilizadas pelo menos 31 plataformas diferentes, voltadas às mais variadas ações de acompanhamento e controle. Conforme a imagem abaixo, temos as seguintes plataformas:

Imagem 4 – Plataformas presentes no ensino paulista

Fonte: Painel Escola Total (2025).

A interface demarcada no painel total unifica outras plataformas e centraliza os dados obtidos, e atribui uma nota global a partir do monitoramento do uso das plataformas. Na interface há ao todo 31 plataformas, sendo SUPERBI a responsável por interligar, organizar e disponibilizar dados das demais para os dirigentes de ensino, diretores e coordenadores.

Nos sistemas de ensino, as plataformas são usadas diariamente e para as mais diversas situações, nas atividades e apontamentos curriculares. No ensino de matemática é utilizada a plataforma Matific. Se o conteúdo abordado envolver a disciplina de inglês, usa-se o Speak; há um sistema de plataforma próprio para as redações que são postadas, corrigidas e desenvolvidas na plataforma Redação Paulista. Para os projetos que envolvem leitura, e a fluência leitora as escolas usam a plataforma Leia SP.

Os docentes seguem um cronograma de aulas e conteúdos, previamente determinados nas reuniões de alinhamento com os gestores de cada unidade, que, sempre estão atentos ao bloco curricular e referencial do Estado para designaremos conteúdos, temáticas e projetos a serem desenvolvidos dentro das plataformas.

Após cada aula, é preciso que o responsável pela turma ou disciplina lance nas plataformas os conteúdos, presenças e ausências. Com o conteúdo lançado, a plataforma, por

meio de termos chaves, deixa em aberto as tarefas ligadas ao tema e que deverão ser desenvolvidas, isso ocorre devido ao pouco espaço de tempo e necessidade de ligar o *sinal verde*[32] do sistema, para não sofrer sanções. O docente que não lança no sistema o que foi consolidado está sujeito a desconto salarial.

Não bastasse as avaliações semáforo, foi criado ainda como mecanismo de teste o **botão roxo**, um mecanismo visual presente nas plataformas usadas pelos docentes. O mecanismo em questão deve ser acionado para validar a presença física na unidade, impedindo que os conteúdos, planejamento sejam lançados fora do período de trabalho. o botão roxo é usado para confirmar se efetivamente o docente se encontrava na unidade escolar no momento da aula, e para tal, o governo paulista investe em sistemas que utiliza a geolocalização do celular do próprio servidor, ou seja, a vigilância é ampliada sem escalas, ou medidas e até mesmo o direito de ir e vir está condicionado a uma plataforma. Além de todos os problemas enfrentados, deixa-se de considerar a infraestrutura das unidades, a ausência de sinal de internet, as instabilidades no sistema, e assim, milhares de docentes são punidos, perdendo o dia de trabalho.

Ademais, tem-se ainda uma amplitude do controle na SUPERBI, que é uma plataforma voltada ao controle pedagógico, os diretores e os coordenadores possuem acesso a dados, como o tempo em que os docentes ficaram conectados, se realizaram apontamentos sobre alguma atividade ou intercorrência com aluno durante a aula, se preencheram o diário de classe, se conduziram os alunos a realizar as tarefas em plataformas como Khan Academy.

Ainda é possível, com a SUPERBI, levantar os indicadores de erros e acertos dos alunos nas atividades realizadas nas plataformas. Com esses dados em mãos, se necessário, os docentes podem redirecionar suas práticas, já que se o desempenho discente não for igual ou superior a 50%, a escola fica fora dos índices de desenvolvimento e aprendizagem impostos pela SEDUC.

Ademais, o que está em jogo é a manutenção do cargo, algo previsto nas Resoluções Seduc n. 4/2024, 38/2024 e 12/2025, que definem a possibilidade de remanejamento para outra unidade e a exoneração de dirigentes e diretores de seus cargos.

Além das plataformas de controle, há as plataformas voltadas aos conteúdos, ao

[32]As escolas seguem um métrico padrão estipulada por meio das Resoluções da Seduc (2025). Essa métrica é conhecida como métrico semáforo: verde, vermelho e amarelo. Quando as unidades atendem integralmente o que exige determinada plataforma, no prazo estipulado, elas são classificadas com o indicativo do sinal verde. Se realizarem parcialmente o que é previsto e disposto nas plataformas, ficam no sinal amarelo. E, se as unidades deixarem de realizar algum registro, ou não ficarem o tempo mínimo conectadas, recebem como classificação o sinal vermelho, e, com isso, os dirigentes das unidades podem sofrer sanções, como perda do cargo, remanejamento, e os docentes podem ter dificuldades em ter salas atribuídas no ano posterior, descontos salariais.

planejamento, às tarefas e à convivência diária. Durante as aulas, qualquer ocorrência negativa ou situações que envolvam desentendimentos e violência, devem ser apontadas na plataforma Conviva e, após, a situação deve ser analisada, buscando-se solucionar o problema indicado, com apoio do mediador de conflito. Essas situações conflituosas preocupam as unidades escolares, pois podem alterar a sinalização das pontuações semáforo, que, para serem as melhores possíveis, precisam sempre estar no verde.

Diante disso, destacamos as principais plataformas utilizadas nas escolas paulistas, suas funcionalidades, a que se destinam e as ferramentas presentes. Conforme a tabela abaixo, temos plataformas destinadas ao apoio da gestão da rede, ao controle pedagógico e ao conteúdo.

Quadro 3 – Plataformas digitais e suas funções

Atividade	Plataforma	Funcionalidade
Controle do trabalho pedagógico docente	Aluno Presente	Voltada ao acompanhamento da frequência
	Apoio Presencial	Acompanhamento das aulas presenciais semanalmente pela equipe gestora
	Edu. Profissional	Acompanhamento dos cursos profissionalizantes presentes no Ensino Médio
	Matrículas	Dados e operações que envolvem matrícula, transferência, rematrículas.
	Programa de Ensino Integral- (PEI)	Acompanhamento dos alunos no que diz respeito às aulas, orientações de Estudo PEI
	PEC Qualidade da aula	Acompanhamento das escolas, trabalho e aulas feito por especialista em currículo
	Planejamento	Planejamento de aula, projeto, objetivos, habilidade, competência, aplicados e disponibilizados nas plataformas
	Plataformas	Painel de indicadores- Alura, Can, Leia SP, Tarefa SP responsáveis pela atribuição de nota global
	Super BI	Painel com indicadores da Diretoria de ensino, Apoio presencial, Professor Presente, SARESP, voltados à gestão
	Tarefa SP	Após cada conteúdo disponibilizado na caderneta

		digital, é lançada a tarefa, sendo esta contabilizada. Tarefa SP fica hospedada na Sala do futuro.

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do Painel da escola total (2025) e Nota técnica do Grupo Escola Pública e Democracia (2025)**.**

No quadro 3 constam as plataformas destinadas ao controle do trabalho pedagógico docente. Ao todo, são dez plataformas voltadas para acompanhamento da frequência dos alunos, planejamento das aulas, desenvolvimento de projetos e tarefas complementares ao conteúdo abordado em sala de aula. A sequência formativa prevista na plataforma Edu. Profissional é proposta em grande parte aos docentes do Ensino Médio.

No quadro que segue, delimitamos as plataformas de apoio à gestão da rede, com suas respectivas funcionalidades

Quadro 4. Plataformas destinadas ao apoio da gestão de rede.

Atividade	Plataforma	Funcionalidade
Mecanismos de apoio à gestão da rede	Conviva	Registro de ocorrências, voga relações interpessoais, acionamento de medidas de mediação de conflito.
	Equipamento SP	Sistema de monitoramento do tempo em que estudantes permanecem logados, usando recursos e equipamentos digitais,
	Expansão e fechamento	Monitora a participação dos alunos nas aulas, considera expansão da carga horária do Ensino Médio noturno. Atividades realizadas na Sala do Futuro
	Mega Escola	Fornece suporte destinado às demais plataformas, além de monitorar todos os acessos.
	Multiplica	Monitora as aulas e as atividades destinadas ao programa multiplica

	WI-FI	Monitora a disponibilidade, infraestrutura e acesso à rede sem fio nas escolas

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do Painel da escola total (2025) e Nota técnica do Grupo Escola Pública e Democracia (2025)**.**

Podemos notar no quadro 4 que há ao todo seis plataformas voltadas ao apoio da gestão em rede. Nas plataformas, ocorrências, como brigas e problemas psicológicos, que necessitam de acompanhamento especializado, o tempo de permanências dos alunos usando as plataformas, os equipamentos digitais disponíveis, o acesso e participação nas aulas e infraestrutura são componentes listados, com dados que devem alimentar diariamente os sistemas.

Todavia, nas entrevistas realizadas em unidade de ensino (2026), o docente, o diretor e o coordenador afirmaram que não há equipamentos digitais, tablets e notebooks suficientes para todos os alunos. No dia a dia, a unidade sofre com constante instabilidade da rede elétrica e o sinal de Wi-Fi fica indisponível.

Há ainda plataformas destinadas aos conteúdos de ordem didático-pedagógica, como, por exemplo, Alura, Aula Olímpicas, Leia SP, conforma o quadro que segue:

Quadro 5 – Plataformas destinadas ao conteúdo didático-pedagógico

Atividade	Plataforma	Funcionalidade
Conteúdo didático-pedagógico	Alura	Dispõe sobre os Materiais, programas que servirão de base para as aulas de Tecnologia e Inovação. Produz e disponibiliza videoaulas.
	Aulas Olímpicas	Preparação e monitoramento da participação dos alunos em aulas preparatórias para a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, bem como Olimpíadas de Redação, Olimpiadas e Língua Portuguesa, dentre outras. Com atividades, cronogramas específicos.
	Elefante letrado	Atividades de leitura/alfabetização, silabas, textos curtos, verifica o ritmo, velocidade, fluência nos anos iniciais do Ensino Fundamental

	Khan Academy	Plataforma destinada ao Ensino Médio, com desafios, atividades de economia, ciências, exercícios interativos, e gamificação.
	Leia SP	Possibilita acesso a acervo digital, com atividade de leitura voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental.
	Matific	Articulada como CMPS, Khan, visa aprendizagem matemática por meio de jogos, missões, situações problemas. Com indicação de dados imediatos.
	Professor Tutor	Monitora e acompanha desenvolvimento dos alunos, promovendo adequações voltadas a recuperação e recomposição da aprendizagem.
	Robótica SP tec	Materiais para aulas de Tecnologia com foco em programação (escolas PEI com jornada de 9 horas)
	SPeak	Aulas e atividades destinadas ao ensino da Língua Inglesa.

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do Painel da escola total (2025) e Nota Técnica do Grupo Escola Pública e Democracia (2025).

As plataformas apresentadas no quadro 5, são voltadas ao conteúdo e monitoram o desenvolvimento das atividades por parte dos alunos, a quantidade de erros, acertos, caminhos e o tempo logado. Mas isso não afasta a responsabilização dos docentes; se os alunos não atingem o necessário para cada etapa e tarefa, aumenta-se a pressão por dados mensuráveis que sejam favoráveis às indicações performativas da Seduc- SP.

Essas plataformas exercem controle sobre a produção de dados e a aprendizagem, sendo necessário engajamento a fim de justificar o alto custo empregado em sua manutenção e implementação. As plataformas recompõem a estrutura de trabalho na escola; o planejamento das aulas deve estar de acordo com o previsto, os conteúdos, desenvolvimento e acompanhamento precisam seguir os indicadores de desempenho.

Não se trata apenas de estar seguindo o desenvolvimento das aulas e usando os materiais, há um controle permanente, sendo ampliada a necessidade de registros, apontamentos, relatórios, com base nos dados mensurados. A avaliação, que deveria ser formativa e nortear o trabalho e os próximos passos a serem seguidos, se transforma em um mero instrumento de controle e gestão em que se materializa a cultura do desempenho, da

punição e do medo.

Em uma analogia ao mito filosófico de Tântalo[33] (2023, p. 101), os mecanismos de punição e as metas se renovam, as esperanças são frustradas, os indicadores de desempenho nunca atingem seu ápice, restando a sensação de que todo e qualquer trabalho realizado é insuficiente para atingir as metas estipuladas, o que gera um quadro de adoecimento do docente

Além das mencionadas, temos as plataformas destinadas às avaliações em larga escala, que servem para classificar as escolas em unidades boas e ruins, sendo o eixo norteador para premiar ou punir. Premia-se com bonificações, que não recompõem a base salarial, estando longe de ser uma política de valorização; o que se reforça são mecanismos que punem as escolas que não atingem as metas, há, por exemplo, o afastamento dos gestores, a fixação pública de baixo desempenho, o que propicia a competição interna.

Em se tratando das plataformas voltadas às avaliações externas, no Estado de São Paulo temos a Prova Paulista, Redação Paulista, SARESP, Simulado SAEB. A Prova Paulista é avaliação de monitoramento frequente, aplicada durante o ano letivo. Os objetivos são monitorar os índices de aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, a fim de promover um alinhamento curricular. (Marin, 2024, p. 64).

A Redação Paulista envolve a confecção de redações escritas pelos alunos pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O SARESP, por sua vez, é alinhado à política de metas, de bonificação e responsabilização. Trata-se de avaliação que unifica sistemas por meio de simulados e provas, o que gera um custo demasiadamente elevado aos cofres públicos.

O Conselho Estadual de Educação, por meio do parecer n. 423/2023, tratou dos convênios e indicativos para contratação das plataformas digitais que foram adotadas pela Seduc-SP. No parecer, foram exaltados os méritos e o uso das plataformas que, supostamente, melhorariam os índices e avaliações educacionais, sem, contudo, indicar as fontes em que tais afirmações se fundamentam.

> A adoção de plataformas digitais de ensino-aprendizagem no ensino básico pode trazer diversos benefícios para o processo educativo dos alunos. Essas plataformas oferecem recursos interativos, conteúdo multimídia e ferramentas de comunicação, o que pode enriquecer a experiência de aprendizagem, engajar os estudantes e facilitar

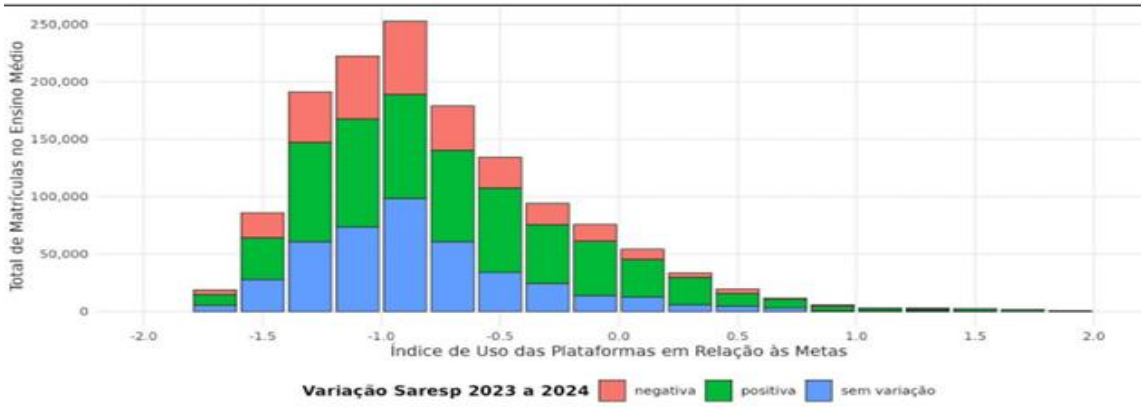
[33] O mito narra a história de um rei que convivia entre os deuses gregos, tinha a confiança deles. Porém, para testar se realmente os deuses eram oniscientes serviu o próprio filho em um banquete. Como castigo, Tântalo foi enviado ao tártaro, local de sofrimento eterno. Lá ele ficava dentro de um lago com água até o pescoço, quando buscava saciar sua sede, a água desaparecia.

> o acesso ao conhecimento. Além disso, as plataformas digitais permitem a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais de cada aluno e promovendo um aprendizado mais adaptado e efetivo. Elas também possibilitam o desenvolvimento de habilidades digitais, essenciais para a vida e o trabalho no século XXI. Ao adotar essas plataformas, a Seduc amplia as oportunidades de aprendizado e promove a inclusão digital, reduzindo as desigualdades educacionais. (São Paulo, 2023, p. 1).

O argumento central é que o uso das plataformas altera substancialmente os índices das avaliações externas e, segundo a Seduc-SP, considerar-se-ia o interesse público estando as diretrizes de implementação e o emprego de plataformas educacionais digitais em consonância com a BNCC e com o Currículo Paulista, já que a) permitem acesso dos estudantes a uma ampla variedade de objetos de aprendizagem; b) possibilitam que a aprendizagem ocorra em grupo, promovem a cooperação; c) possibilitam, ao mesmo tempo, aprendizagem individualizada e coerente com diversos estilos e velocidades de progressão; d) oferecem flexibilidade, ou seja, os alunos podem acessar conteúdo, estudar em casa e na escola; e) permitem ao docente enriquecer sua prática pedagógica; f) garantem ao docente a possibilidade de acompanhamento real e progresso da turma, levando-se em consideração os interesses dos estudantes, cidadãos do século XXI, nativos digitais.

Mas, as justificativas apresentadas são controvérsias. Os dados levantados pelo Grupo Escola Técnica e Democracia (2025) contrariam as indicações da Seduc, comprovam que o uso das plataformas não alterou significativamente os níveis de desempenho nas avaliações externas, conforme mostrado no gráfico.

Gráfico. 5 Uso das plataformas e evolução das escolas estaduais no Saresp 2023- 2024 por número de matrícula.



Fonte: Nota técnica do Grupo Escola Pública e Democracia (2025, p.28)

Com base nos dados indicados no gráfico 4, é possível notarmos que em se tratando do uso das plataformas, parte significativa das unidades escolares obtiveram um índice

inferior às metas que foram estabelecidas pela Seduc-SP. Em segundo lugar, independentemente da amplitude do uso das plataformas, seja em maior ou menor escala, a proporção entre escolas com resultados positivos, negativos e neutros na avaliação de 2024 seguiu praticamente inalterada; não há mudanças substancias e elevação significativa dos índices de desempenho.

Entre as escolas que registraram alguma melhora no SARESP, o número de alunos é o mesmo, se comparado com o número de escolas que tiveram um índice baixo em termos de uso das plataformas. Existe, portanto, uma correlação estatística fraca entre o uso das plataformas e os resultados das escolas estaduais no Saresp. Entre as escolas que "registraram alguma melhora no Saresp, há aproximadamente o mesmo número de estudantes em escolas com um índice de uso das plataformas baixo (334.522 alunos) e alto (321.824)" (GPUD, 2025, p. 28-29).

Com isso, concluímos que tanto as escolas com um alto índice de uso de plataformas como as com um baixo índice de uso alcançaram resultados semelhantes. Dito de outro modo, o uso frequente das plataformas não foi um fator de melhora dos índices das avaliações externas.

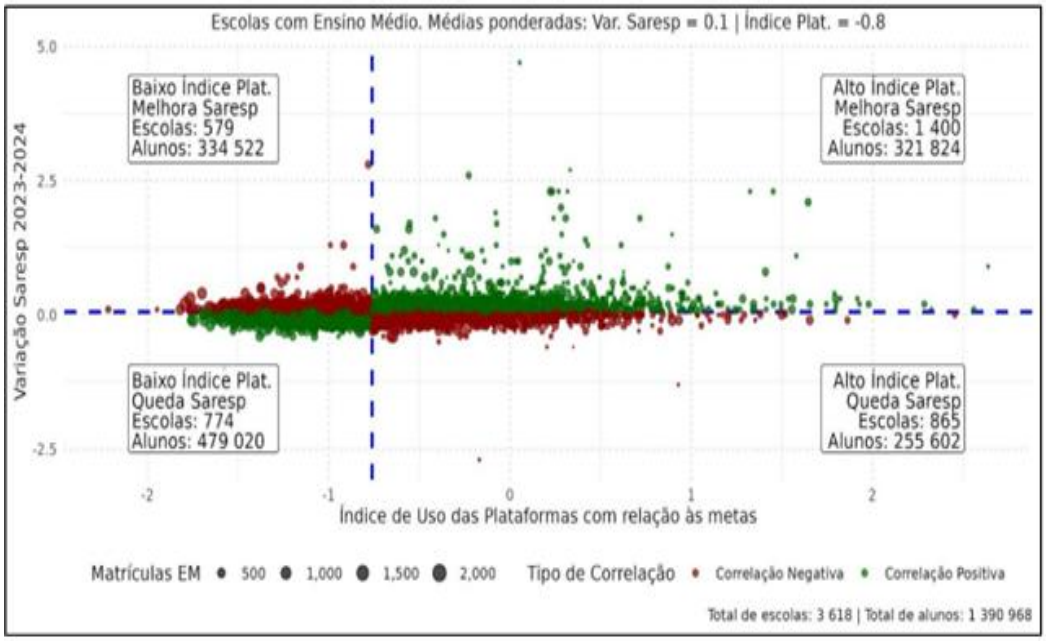
Por meio de um levantamento sistemático, a nota técnica do grupo mencionado constatou que:

> A referência de cálculo adotada foi a média ponderada pelo número de estudantes de cada escola. O gráfico indica a ocorrência, de maneira bastante frequente, de escolas estaduais com melhora no Saresp e índices mais baixos de uso das plataformas, bem como escolas com piora no Saresp e maiores índices de uso das plataformas – demonstrando, nestes casos, uma correlação negativa entre o uso das plataformas e a melhora do desempenho no Saresp. (São Paulo, 2025, p.29)

De maneira geral, o que podemos constatar é que o uso das plataformas, em si, não possui relação direta com a melhora das notas dos alunos nas avaliações externas. Além disso, as escolas paulistas que têm um número de matrícula superior à média de 600 alunos apresentaram dificuldades em cumprir com o que é exigido pelas plataformas, pois nem sempre há notebooks ou computadores disponíveis para todos os alunos. Esse fato foi bastante mencionado pelos entrevistados.

Ressaltamos que o mesmo ocorre nas séries do Ensino Fundamental, conforme o gráfico que segue.

Gráfico 6. Média ponderada das escolas paulistas no SARESP



Fonte: Nota técnica do Grupo Escola Pública e Democracia (2025, p.29)

Com base no gráfico podemos concluir que, embora a Seduc tenha definido metas e monitorado os dados, não foi possível identificar uma melhora real, ou qualquer outro benefício no uso das plataformas, ao ponto de aumentar as médias ponderadas dos alunos e das unidades nas avaliações externas. A conclusão lógica da análise desses dados leva-nos a considerar que há

> Inefetividade pedagógica do uso das plataformas ou, na linguagem do secretário da educação, a má qualidade das ferramentas oferecidas pela Seduc-SP Entretanto, em vez de rever a sua política de plataformização, a Seduc-SP culpabiliza diretores/as e docentes pelos resultados no Saresp. Com a imensa variedade de índices monitorados, tornasse fácil utilizar algum deles, de maneira assistemática e arbitrária, para estabelecer essa culpabilização e definir punições a profissionais da educação. (São Paulo, 2024, p. 29-30).

De fato, com as novas tecnologias e uso da IA, algumas barreiras na comunicação foram encurtadas. Hoje, é possível, com o uso da tecnologia, comunicar-se com alguém do outro lado do mundo, realizar tarefas, fazer pagamentos, transações bancárias com um simples toque.

Porém, o neurocientista Miguel Nicolelis (2025), em palestra no 35º Congresso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), disponível no YouTube (2025) indicou que temos com a plataformização um “verdadeiro assalto, um ataque à profissão de professores; o projeto da inteligência artificial nada mais é do que um projeto de dominação,

de controle, que visa, no extremo, à homogeneização da mente humana e à dissidência intelectual”

No projeto de dominação, a IA, os recursos tecnológicos e o uso constante de plataformas criam um ser humano que não debate os seus direitos, não debate a sua origem, um ser acrítico que vai “aceitando passivamente qualquer tipo de doutrinação que o mercado ache ou decida que é a forma como o ser humano tem que se comportar, esse é o verdadeiro dilema da inteligência artificial”. (Nicolelis, 2025)

Além disso, o neurocientista alerta que, na atualidade, com tantos recursos ao alcance das mãos, a rapidez com que ocorre a veiculação de informações, sem que muitas vezes sejam checadas a autenticidade das fontes, surge um perigo iminente: a dominação da narrativa do mais forte, ou seja, os grandes blocos empresariais, comerciantes, banqueiros e capitalistas ditam as regras do jogo.

Outra problemática levantada por Nicolelis (2025) é a de que, em meio à constante evolução tecnológica, estamos perdendo vocabulário, o raciocínio lógico e o raciocínio crítico estão cada vez mais enfraquecidos, já que os indivíduos estão replicando aquilo que é representado em uma tela de computador. Muitas vezes, o negacionismo, a indisponibilidade em checar a veracidade dos fatos e a confiança cega no que é postado, veiculado nas redes e canais de comunicação on-line, reforçam narrativas errôneas e sem fundamento científico. Nas palavras de Nicolelis (2025) em entrevista ao Programa Roda Viva, estamos vivendo um *emburrecimento digital.*

Em podcast da ONU News (Youtube, 2025) para debater os impactos da inteligência artificial (IA), Nicolellis alertou para os riscos do uso indiscriminado das tecnologias digitais.

> O meu receio maior não é a inteligência artificial criar superinteligência. Eu acho que isso é só *hype* comercial que alguns empreendedores usam para aumentar a valorização das suas empresas sem fundamento científico nenhum. O meu grande receio, como a mente humana, o cérebro humano é um grande camaleão e ele se adapta a toda sorte de contextos e circunstâncias que o mundo lhe oferece para sobreviver, se o nosso mundo se transformar todo aqui fora e viver sob a lógica digital. O cérebro humano vai se adaptar a ele. Então, nós vamos reduzir a nossa capacidade cognitiva, intelectual e inteligência ao nível dos sistemas digitais. É por isso que eu posso dizer que nós estamos caminhando rapidamente para criar milhões de zumbis digitais.

Para Miguel Nicolelis (2025), o cérebro humano tende a assimilar, deduzir e se adaptar a tudo aquilo que produzimos, isso inclui as tecnologias, telas e mecanismos de IA. Uma preocupação presente em suas pesquisas se volta ao uso abusivo de telas, por alterarem as propriedades cognitivas e intelectuais, gerando um grau de desconexão cerebral, e aí reside a preocupação central. a de que o ser humano *emburreça* e se transforme em um *zumbi digital.*

que apenas reproduz e atende a comandos específicos, como os presentes nas plataformas digitais, sem se posicionar criticamente, sem ter em seu campo de trabalho o mínimo de autonomia.

No que diz respeito ao trabalho, é plena a ausência de regulamentação de direitos no contexto das plataformas e das tecnologias. Segundo Nicolellis (2025), para "fazer classificação de dados, pessoas trabalham a título precário, em regiões de refugiados, e países com graus de extrema pobreza, aceitando quaisquer condições de trabalho, recebendo centavos por horas de trabalho", realizando atividade de curadoria das imagens, remoção de conteúdos taxados como impróprios, sendo explorados em um grau que lembra o início da Revolução Industrial, porém, em uma escala muito maior.

Silva e Paniago (2024, p. 9), verificam que a narrativa frequentemente atribui à IA uma aura de autonomia e capacidade de tomar decisões independentes. No entanto:

> Essa imagem é ilusória, visto que os sistemas de IA atuais são altamente dependentes de diretrizes e supervisão humana. Seus algoritmos são projetados e treinados por pessoas que definem os objetivos, os parâmetros e as regras que guiam seu funcionamento. A aparente *autonomia* da IA é, na verdade, uma série de cálculos e decisões baseadas em padrões identificados nos dados fornecidos. A IA não possui consciência, livre arbítrio ou capacidade de questionar seus próprios objetivos. Ela é uma ferramenta com grandes potencialidades, mas, ainda assim, uma ferramenta, cujas ações são determinadas por seus criadores e pelos dados que a alimentam.

Diante dessas considerações, compreendemos que não há neutralidade no fenômeno da plataformização, os dados e algoritmos atuam a serviço de determinada instituição, com objetivos específicos, voltados ao mercado e ao capital. Por isso, a plataformização deve ser analisada criticamente, já que o que está em jogo é aprendizagem, o trabalho, desenvolvimento de competências e autonomia docente quesitos que são diretamente afetados.

Mesmo com pesquisas contrárias à implementação e intensificação do uso de recursos digitais e IA, o estado de São Paulo ainda caminha na contramão, contratando empresas e plataformas, e os valores investidos chegaram próximo ao montante de R$500 milhões em 2024, com um indicativo de crescimento para os anos de 2025 e 2026.

Segue na tabela 16 o período indicado, com as principais plataformas que foram contratadas e os valores gastos. Dentre as principais plataformas usadas nas escolas paulista, consta a plataforma Alura, EducationFirst, Elefante Letrado, Khan Academy[34], Leia SP, Matific, Redação Paulista, Super BI

[34]A plataforma em questão vem sendo alvo constante de críticas por parte dos alunos e dos docentes, que indicam que as aulas são pouco atrativas, com exercícios repetitivos, e quando há no desenvolvimento das atividades um número grande de acertos, nem sempre o desempenho dos alunos é considerado, já que a preocupação maior é o tempo em que os alunos estiveram conectados.

Tabela 16 – Investimentos em plataformas educacionais na rede estadual paulista, 2024

Plataforma ou serviço	Valor investido (R$)
Alura	30.845.897,55
Education First (EF)	55.294.560,00
Elefante Letrado	6.509.880,00
Khan Academy	0,00
Leia SP	10.458.000,00
Livros digitais para a plataforma Leia SP	3.900.000,00
Matific	72.208.354,68
Me Salva!	0,00
Redação Paulista e Tarefa SP	65.780.121,96
Super BI, Apoio Presencial e Educação Profissional	115.916.625,75
Wizard Pearson – Programa Prontos pro Mundo	110.160.000,00
Total	471.073.439,94

Fonte: elaboração da autora com base em Grupo Escola Pública e Democracia (2025, p. 28).
Nota: os valores iguais a zero referem-se a plataformas cedidas sem cobrança direta, conforme indicado na fonte.

Na tabela 16, podemos perceber que as plataformas voltadas ao monitoramento, como A SUPERBI, representaram os gastos mais elevados (R$115.916.625, 75), seguida pelas

plataformas Wizard Pearson- do *Programa prontos para o mundo*[35]e Matific.

Além das plataformas e programas indicados, acenamos que o programa *Prontos para o Mundo* não foi mencionado no levantamento de dados da Nota Técnica do Grupo Escola Pública e Democracia (2025). Isso nos leva à compreensão de que outras plataformas e programas estão vigentes nas escolas, devendo, portanto, haver um levantamento pontual dos valores e custos totais empregados pelo governo, dados que somente são disponibilizados mediante a Lei de Acesso à Informação.

Ademais, os contratos possuem, em sua maioria, a duração de 12 meses, podendo ser renovados e outros incorporados, portanto, os gastos reais podem ser superiores aos que foram informados pela Seduc-SP em julho de 2024.

Os dados sobre os valores do ano de 2025 ainda não foram consolidados. Porém, se consideramos que em 2025, a Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) possuía um orçamento médio de cerca de R$ 634 milhões, e ainda foram disponibilizados mais R$103 milhões para manutenção das plataformas, e R$49,1 milhões para seguir com manutenção de aspectos ligados à infraestrutura e tecnologia da informação, o montante de R$500 milhões seria ultrapassado.

Para o ano de 2026, conforme disposto no portal *gov.br*, o orçamento da União, aprovado por meio da Lei Orçamentaria Anual (LOA) é de 6,54 trilhões. Em linhas gerais, a previsão é de que a educação tenha um orçamento total de 233,7 bilhões, ultrapassando o ano anterior, em que o orçamento foi de 206,1 bilhões. Para o FDE, a discriminação de aplicações em programas de tecnologia tem uma dotação aprovada de cerca de 540.972.130,00 milhões.

Por fim, os valores investidos são altamente expressivos para se formarem parcerias com a iniciativa privada para manutenção de recursos tecnológicos e plataformas. A pretensão de melhoria nos índices de avaliações, como o SARESP, que é a medida adotada pela Seduc, não se sustenta. O uso e a implementação das plataformas na educação não funcionam como um recurso de apoio didático, mas como uma imposição, um artifício que controla, vigia, monitora e espelha a cultura do medo e da punição.

Com o uso das plataformas e recursos tecnológicos, há um amplo controle, levantamento de dados, redimensionamento de conteúdos e diretrizes, abertura ao capital e à formalização de parcerias com os setores privados, seguindo-se os ditames do capital

[35]O programa é voltado a intercâmbio. São selecionados os melhores alunos, com desempenho superior aos demais nas avaliações externas, frequência, para isso participam os alunos do Ensino Médio. Após, ser selecionado o melhor aluno de cada municípios. Cada aluno passa por um processo, que envolve curso preparatório em inglês, exames de proficiências para, finalmente participar de um intercâmbio em países como Australia, Canadá, Irlanda, com duração de três meses, tendo as despesas pagas.

neoliberal.

3.2 Plataformização, governança neoliberal e as parcerias público-privadas

Evangelista (2024, p. 15–16) considera que os recursos de ordem tecnológica são expressão técnica, um desdobramento da produção coletiva e histórica da sociedade. Contudo, no sistema do capital, se torna uma peça fundamental a interesses alheios aos da educação e voltados ao lucro. A tecnologia é uma forma abrangente de agir sobre o mundo, mas responde aos interesses hegemônicos envolvidos em sua produção e no mercado onde circula.

No contexto brasileiro, a partir de 1990, verificou-se que as tecnologias e as plataformas surgiam como expressão da crise do capitalismo, com vistas à conformação de um novo cenário, com a participação de atores ligados a big techs e Edtechs, além da implementação de políticas neoliberais e reformas no aparelho estatal, o que incide na política educacional. Nos termos de Adrião (2017), isso resulta na intensificação de um projeto de privatização da educação básica.

Marin (2024, p. 54), seguindo a mesma linha de raciocínio, averiguou que nessa conformação, com a privatização do ensino público, estão envolvidas figuras como:

> i) corporações transnacionais – conglomerados de empresas que atuam globalmente e contam com ativos educacionais; ii) fundos de investimento de risco – integram, usualmente, esses conglomerados e investem em empresas educacionais sólidas ou emergentes, a fim de promovê-las como ativos financeiros, e em soluções educacionais replicáveis e comercializáveis; iii) grupos de advocacy – coalizões e redes que atuam para exercer pressão política em diversos órgãos e instâncias governamentais; e iv) filantropia de risco – por vezes associada aos fundos de investimento, do qual fazem parte empresas e organizações não lucrativas que investem em projetos educacionais em busca de retornos demonstráveis.

Além de conglomerados, empresas e grupos de filantropia, houve um forte movimento, a partir de 2010, que envolveu, sobretudo, a atuação de grupos editoriais, que acresceram à cesta de insumos curriculares comercializados junto às redes públicas elementos como apostilas, revistas, recursos e tecnologias, valendo lembrar que a aquisição destes foi financiada com recursos públicos do FNDE por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Laval (2019, p. 138) lembra:

> A forma mais direta de constituição de um mercado do ensino consiste em estimular o desenvolvimento de um sistema de escolas privadas, como o Banco Mundial faz nos países pobres, por exemplo, ou privatizar parcial ou totalmente as escolas que já existem. A criação e incorporação de escolas privadas ou a venda de sistemas e plataformas de ensino não são o único meio de crescimento desse mercado no país. As estratégias de expansão junto a escolas públicas podem mirar, por exemplo, tanto nas já tradicionais vendas de livros e materiais didáticos via PNLD e de outros insumos curriculares a governos subnacionais

O PNLD, ao possibilitar a distribuição de livros impressos e digitais, está ligado a grupos, como a Editora Ática e o Grupo Santillana. Nos últimos anos, dados disponíveis no Portal Governo Federal (Gov.br)[36] mostram que, em 2023, nos anos do ensino fundamental, somando-se livros digitais e impressos, foram aplicados o montante de $764.883.814,60, e os livros literários somaram as cifras de R$234.579.108,62.

No ano de 2024, nos anos iniciais do ensino fundamental, foram disponibilizados 3.654.280 livros, somando um total de R$66.858.718,62. No ensino médio, de 2026 a 2029, serão enviados às escolas 109.861.492 livros, somando R$150.110.854,21. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), de 2026 a 2029, há previsão de que 11.434.209 livros, entre digitais e impressos, sigam para as unidades de ensino paulista, em um valor que gira em torno de R$150.110.854,21.

Ao todo, e considerando que o PNLD é adotado em um ciclo de três anos consecutivos, ao verificarmos a quantidade de livros digitais e impressos, os investimentos giram em torno deR $2.646.929.826,39, isso sem levar em consideração, no cômputo dos valores, a Educação Infantil.

Além dos investimentos em materiais, há cursos de formação e eventos que unem Edtechs e educação. No mês de março de 2026, por exemplo, ocorreu o Edtechs – o futuro é agora, no auditório da Telebras, com temáticas, como política pública e escolas conectadas, escola pós-conectada e o uso das tecnologias, Edtechs e inovação no ensino, verificando-se como as startups estão transformando o ecossistema da educação. Isso deixa claro que a educação tem se tornado um nicho de mercado relevante.

Em termos de conectividade e tecnologia, o Programa de Inovação e Educação Conectada (PIEC), com vistas à formação para uso de recursos educacionais digitais e à universalização do acesso à internet, por meio de plataforma integrada à AVAMEC, recebeu investimentos de R$314,9 milhões.

O PIEC é um bom exemplo de ampliação do raio de atuação das big techs e das fundações empresariais, pois seus principais agentes, de forma direta ou indireta, estão ligados à Google (uso do Classroom, Workspace), Microsoft e Amazon. Em muitas situações, fundações como Lemann, Itaú e Todos pela Educação atuam como consultores, delimitam as práticas, produzem materiais e firmam acordos de cooperação.

---

[36] Dados disponíveis em; https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas.p.rogramas.p.rogramas-do-livro/pnld/dados-estatisticos?

Sendo assim, as fundações e conglomerados auxiliam os governos a definirem, de forma sistemática, seus problemas, trazendo uma possível solução por meio de indicadores que sejam satisfatórios. Ou seja, o ganho é sistêmico: expande-se a racionalidade econômica, novos serviços digitais passam a ser vendidos, e plataformas e cursos de formação ficam à disposição dos governos. Logo, mediam relações econômicas, criando o que Ball (2008) define como *redes de governança*, com políticas que reúnem os segmentos da filantropia, fundações e consultores, algo visível e mais tangenciável, principalmente a partir de 2019.

De 2019 até meados de 2022, Marin (2024, p. 75) ressalta que houve avanço exponencial de holdings, como, por exemplo, a Cogna Educação, que passou a gerenciar os negócios no ensino superior com o intermédio das empresas Kroton e Platos. Na educação básica, as empresas Saber e Vasta, responsáveis pela Somos, passaram a vender soluções para os problemas oriundos da rede pública de ensino e amparam os sistemas com livros didáticos, material apostilado e plataformas educacionais, o que abriu espaço para um amplo mercado e formação de novas parcerias, consolidando:

> O avanço das tecnologias educacionais que também dispôs novas possibilidades de negócios. Levantamento de Adrião e Domiciano (2020), por exemplo, apontou crescimento de 150% no uso da plataforma Google for Education por redes estaduais de ensino do Brasil entre 2005 e 2018. Ainda que ferramentas digitais e plataformas como essa possam não ser inicialmente comercializadas, mas oferecidas gratuitamente ao poder público, sua incorporação às práticas pedagógicas cria dependências e novas demandas que, posteriormente, passam a exigir a contratação de produtos e serviços específicos. (Marin, 2024, p. 75-76)

Foi durante e após o período de pandemia, que os investimentos em startups e EdTech aumentou, tornou-se massiva a presença de empresas oferecendo serviços e suas plataformas com argumento de auxiliar as escolas engendraram sistemas como a Google Suite for education, transformando uma plataforma privada no carro chefe de gestão e comunicação no âmbito educacional, o que a longo prazo pode gerar dependência tecnológica, diminuição e perda da soberania digital.

Conforme Srnicek, (2017, p. 38) o maior interesse é o econômico, pois:

> A implementação das plataformas é uma estratégia do capitalismo de plataformas, já que direciona e induz hábitos tecnológicos desde a primeira infância. As plataformas criam um espaço e mantêm um clima de familiaridade, o que gera uma dependência com sistemas usados, com isso, consegue-se minimizar os custos que seriam necessários à aplicação, captura de novos usuários.

Ao criar essa familiaridade com os sistemas e suas interfaces, o custo diminui, pois os usuários, em tese, vão optar por usar os recursos que já conhecem, tornando-se reféns de uma lógica na qual. ao atingir o limite de dados gratuitos, a expedição de certificados, as fontes de armazenamento, a conservação de aparelhos e a manutenção de plataformas começam a ter um

custo, ou seja, os usuários começam a pagar pelos serviços até então gratuitos, que foram alimentados com seus próprios dados. Com isso, surge a necessidade de novas licitações ou contratos emergenciais e, assim, novas parcerias público-privadas vão se consolidando.

Para Martins e Dal Ri (2024, p.10).

> A denominação parceria público- privada não significa a existência real de parceria, em que dois setores são beneficiados. Na prática, a parceria é uma forma de alienação e de apropriação privada do fundo público e de criação de um nicho de mercado altamente rentável e sem os riscos inerentes à volatilidade concorrencial do mercado.

Efetuam-se parcerias público-privadas por meio de contratos de gestão e acordos com foco em resultados, metas educacionais, concessões, transferência de responsabilização, indicadores de desempenho, avaliação externa e em larga escala, políticas de bonificação e meritocracia.

Embora essas relações estejam sendo colocadas numa perspectiva de parcerias, tais processos se configuram como relações contratuais atribuindo a atores "privados, a responsabilidade pela gestão da coisa pública. As parcerias público-privadas, nesse sentido, se constituem um modelo de governança contemporâneo, ainda posta em questão" (Robertson; Verger, 2012)

A esse respeito, Salvador (2012, p. 7) vai destacar que

> O Fundo Público tem sido a mira dos investimentos capitalistas, pela oferta de subsídios diretos a esses setores, que em parte, auxiliam na recuperação das crises fiscais do próprio Estado com a circulação de capital e de bens, além da garantia de um volume excessivo de recursos em amortização de dívidas públicas, em especial, aos rentistas, envolvendo a capacidade dos Estados de intervir da economia através das empresas e do orçamento público, o que viabiliza dessa forma, investimentos em práticas de reprodução do capital.

Para reprodução do capital, a ação de grupos coordenados faz-se imperativo, exemplo claro é o Conviva Educação, uma plataforma que unifica dados das redes municipais, idealizada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em parceria com dez Institutos e Fundações: Itaú Social, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM, Pro Futuro (VIVO), Fundação Victor Civita, Instituto Natura, todos pela Educação, Instituto Votorantim e Porticus. (Marin, 2024, p. 165)

No que diz respeito às ações coordenadas, as parcerias se desenvolvem à medida que "os mecanismos da sociedade de plataforma se entrelaçam com o modelo de negócios do capitalismo de plataforma, eles se cruzam com os setores e empresas das indústrias de TIC e culturais, incluindo a EdTech" (Alvim e Mirlees 2020, p. 211).

As parcerias públicas- privadas atendem ao disposto no receituário neoliberal, sendo aquilo que Ball e Youdell (2007), no relatório *Privatização encoberta da educação*,

classificaram como privatização endógena e exógena. No que diz respeito à privatização endógena, considera-se que por meio dela são importados técnicas, ideias, artífices usados por setores de negócios. Já, a privatização exógena fornece uma abertura dos "serviços da educação pública para a participação do setor privado lucrativo, usando este setor para planejar, administrar e distribuir serviços de educação**,** elas **p**ropagam como natural o discurso da gestão empresarial- pautada na racionalidade, eficiência" (Ball, 2018, p.02-03) a fim de obter uma redução de custos, ampliam a necessidade de parcerias, e uso de novas tecnologia, e mecanismos de controle.

Para Ball (2018, p.02), "cada vez mais, em uma escala global, a política educacional está sendo feita de novas formas, por novos atores, em novos espaços, dos quais muitos são privados, em todos os sentidos dessa palavra".

Ball e Youdell (2007, p.10) afirmam que os processos de inovação, as múltiplas mudanças organizacionais, a formação de novas relações e parcerias e a apropriação da tomada de decisões do Estado pelo setor privado visam o aspecto financeiro, ou seja, o lucro. Para isso, as corporações vinculadas aos órgãos de Estado passam a definir as políticas.

> Não são apenas a educação e os serviços educativos que estão sujeitos a formas de privatização: a própria política educativa – através de aconselhamento, consulta, investigação, avaliações e formas de influência – está a ser privatizada. As organizações do setor privado e as ONGs estão cada vez mais envolvidas tanto no desenvolvimento quanto na implementação de políticas.

Podemos afirmar que estamos dando passos largos rumo à conformação de formas associadas de privatização endógena e exógena, que podem ser consideradas como quase-mercados educativos, pois contam com a intervenção do Estado para regular as práticas de preços, ditar os mecanismos de competitividade, que são promovidas pelo setor privado, sobretudo, no campo do financiamento da educação. Essas características têm se efetivado por meio de vouchers e, em se tratando do cenário brasileiro, as instituições conveniadas recebem subsídios públicos "para oferta de educação, processo que se dá com maior expressão na etapa da Educação Infantil (Creche) e na modalidade de Educação Especial", como indicou o levantamento realizado por Silva Filho (2023, p.33).

Ao tomar as formas associadas de privatização, por parcerias com os setores privados, surge uma governança em rede. A atuação desses atores participantes é guiada de acordo com as necessidades das esferas política e econômica. Assim "o estado é cada vez mais proativo na promoção da competitividade, do empreendimento e do empreendedorismo, coletivo e individual, na educação e em outros lugares" (Ball, 2018, p.04). Com isso, o papel dos Estados

se configura como um agente coletivo de mercantilização, em parceria com bancos e entidades diversas.

Citamos o exemplo da EdTech Prof-e Inovação em Educação, uma *startup* privada criada em dezembro de 2017 e ligada ao Cubo Itaú, usada como piloto experimental para soluções digitais referentes à contratação de docentes. Por meio dela, após receber a chamada, o professor tem trinta minutos para aceitar e uma hora para chegar à escola. A plataforma Prof-e, ficou conhecida como *Uber docente* e surgiu no mercado com a proposta de com os melhores professores, resolver um dos maiores problemas das escolas: *as aulas vagas e a capacitação docente*. Ademais, a criação do Prof-e

> [...] objetivando compor um Banco de Dados Nacional de Professores, para atender às Unidades Educacionais solicitantes, com aulas presenciais (na cidade de domicílio do candidato), ou online (em qualquer localidade do país), por streaming, síncronas e em tempo real. As aulas serão ministradas em caráter de substituição, em todos os Componentes Curriculares em que o candidato for habilitado, referente ao nível de ensino citado anteriormente (PROF-E, 2019, p. 2).

Para Teixeira (2022, p. 201) com o Prof-e há uma clara tentativa de contratação de professores com as mesmas características de superexploração do trabalho. A mediação via aplicativo, com os professores tendo que exercer sua função *onde Mand,* muitas vezes faz com que o "professor dispenda muitas horas de seu dia aguardando o chamado, além do mais, esse professor não tem vínculo com instituição educacional alguma, e muitas vezes sequer cria vínculo com os estudantes".

Após a criação da plataforma Prof-e, um aplicativo de contratação por demanda, foram cingidas, de fato, as parcerias e iniciativas entre o Banco Itaú e o Unibanco, que criaram a iniciativa Cubo Itaú, centro de empreendedorismo tecnológico da América Latina.

Em 2018, o Cubo Itaú e a Kroton Educacional anunciaram uma parceria que originou a vertical Cubo Education, ficando a Kroton responsável por um andar no prédio do Cubo Itaú, voltado ao fomento de Edtechs. Trata-se de um caso emblemático, já que a parceria mencionada visou, de acordo com Silva (2022, p. 49) a criação de um *pipeline* de soluções prontas a serem contratadas pelo Estado, a fim de acelerar o crescimento de startups na educação para conectar, de forma rápida, as Edtechs, o governo e as redes públicas

Os bancos, nesse sentido, organizam o mercado educacional fortalecendo laços entre Edtechs e governo. Para isso, foi expressiva a Lei Complementar nº 182, aprovada em 1º de junho de 2021 e sancionada pelo presidente Jair Bolsonaro em 31 de agosto de 2021.

A referida Lei Complementar ensejou o Marco Legal das Startups e do Empreendedorismo Inovador, facilitando as formas de contratação pública com base em soluções inovadoras. Conforme o artigo 13 da Lei Complementar nº 182, a administração

pública poderá contratar tanto pessoas físicas quanto jurídicas, “isoladamente ou em consórcio, para o teste de soluções inovadoras por elas desenvolvidas ou a ser desenvolvidas, com ou sem risco tecnológico, por meio de licitação na modalidade especial” (Brasil,2021, s.p.).

Além de facilitar as contratações, a legislação incentivou, de forma direta, a inovação, o empreendedorismo e fomentou a cooperação entre as esferas público-privadas. Reconheceu, em seu artigo 4º, as *startups* como “organizações empresariais ou societárias, nascentes ou em operação recente, cuja atuação caracteriza-se pela inovação aplicada a modelo de negócios ou a produtos ou serviços ofertados”. Tal reconhecimento legitimou a aplicação e o uso das plataformas, sendo os recursos empregados vistos como agentes inovadores, a serviço do desenvolvimento da educação.

Ao empregar, no artigo 3º, princípios como empreendedorismo, liberdade contratual, modernização e promoção da cooperação e da interação entre os entes públicos e os setores privado e entre empresas, age-se para a conformação de um ecossistema de empreendedorismo inovador efetivo (inciso VII), e com a competitividade, abriu-se um leque de oportunidades para os bancos e ampliou-se a participação de fundações, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, Natura, no âmbito educacional, em políticas públicas, e na consolidação do novo Currículo do Ensino Médio e na BNCC.

A Fundação Lemann, por exemplo, atua de forma direta na formação de gestores, na formação de capital humano e na padronização curricular, com a finalidade de legitimar a política pautada na racionalidade dos dados e na construção de padrões, uma vez que transita por debates e relações relevantes que incidem na formulação das políticas públicas. Exemplo disso, foi que a Fundação mediou os debates e a materialização da BNCC, fortaleceu a lógica de os currículos padronizados, ampliou o acesso e a implementação das TICs na educação, fomentou o uso de dados e tecnologia no campo educacional, além da adoção de políticas pautadas em evidências numéricas.

> Solidários, ao ocupar o papel abdicado pelo Estado e com legitimidade social, essas organizações acabam por reforçar a lógica de desresponsabilização estatal pelas políticas sociais e inaugurar uma certa crença de que a oposição mobilizada fora do aparato de Estado e no interior de alguma entidade distinta chamada sociedade civil é a casa da força da política oposicional e da transformação social (Harvey, 2014, p. 88).

No contexto brasileiro os investimentos ligados ao mercado das big techs e às parcerias com setor privado, em 2020, movimentaram o montante total de R$ 5,3 bilhões; 9% deles oriundos de isenções fiscais. Para Marin (2024, p. 81), “além da atuação na gestão educacional, essas organizações também têm assumido protagonismo na mobilização e

direcionamento de reformas educacionais, principalmente voltadas à dimensão do currículo"

Há a parceria com o Instituto Ayrton Senna, nesta a SEDUC com o programa Inova Educação, estabeleceu como componentes as disciplinas eletivas o projeto de vida e tecnologia.

Por fim, temos o movimento empresarial Todos pela Educação que, segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), se apresenta como uma organização sem fins lucrativos que se propõe a criar um grande pacto pela educação com sindicatos, sociedade educacional e civil contando também com a adesão da mídia.

Shiroma, Garcia, Campos (2011, p.227) explicam que "os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública". Esse grupo de empresários fornece produtos e serviços que vão sendo adquiridos pelo Estado, assim a classe empresarial dominante segue as recomendações do capitalismo internacional, define a pauta educacional brasileira e torna-se "cliente, pois ao mesmo tempo em que estabelece o conteúdo de propostas e programas educacionais, oferta produtos tecnológicos *para dar conta* de solucionar todos os problemas." (Bernanrdi, Rossi, Uczak, 2014, p.15).

Nessa busca por solucionar os problemas e os dilemas educacionais, é que se reforçou o discurso acerca da necessidade da oferta de produtos tecnológicos, do uso de plataformas, bem como se discutiu, com maior apreço, a criação e implementação de um Centro de Mídias em São Paulo, algo que foi executado pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini. Isso gerou um *mashup* de recursos que ia desde atendimento em redes sociais, canais de comunicação como WhatsApp, até a disponibilização de aulas e vídeos em plataformas como YouTube.

As tratativas da implementação do Centro de Mídias foram iniciadas com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no sentido de elaborar um Documento Oficial de Demanda (DOD) a respeito de uma ata de registro de preços nacional para equipamentos de Tecnologia de Informação e Comunicação.

Ante a urgência de garantir o direito à educação, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) disseminou um discurso que veio a considerar a implantação das plataformas Secretaria Escolar Digital e o CMSP como políticas públicas, pois proporcionariam agilidade e transparência nos processos do âmbito pedagógico-administrativo. Iria corresponder a uma estratégia de ensino híbrido da rede pública. Serviria para reforçar o desenvolvimento de práticas digitais de forma contínua, garantindo uma infraestrutura adequada à formação dos profissionais e à aplicação dos recursos educacionais digitais, com a abertura de um guia de tecnologia para catalogar Recursos Educacionais Digitais (RED), unificou ainda recursos

usados para além das redes, o que amplia a visão das escolas para a emergência do uso das novas tecnologias.

O CMSP foi artifício essencial para instrumentalizar parcerias e arranjos por meio de contratos administrativos, como streamings, atuando na gestão de dados, hospedagem e manutenção das plataformas. Serviu como agente aglutinador na consolidação de convênios e termos de cooperação, em especial no acesso patrocinado das empresas de telefonia. segurou a produção e padronização de conteúdos, métodos e currículos (neotaylorismo digital), propagou uso extensivo de dados e passou a determinar a plataformização do ensino, o que possibilitou a movimentação de um amplo comércio.

Em 2021, os valores ultrapassaram, só com dados patrocinados e conectividade, entrega de chips, o montante de R$ 212,57 milhões. Em um salto, no ano de 2024, com integração do CMSP à Sala de Aula do Futuro, conforme dados da nota técnica do grupo Escola Pública e Democracia (2025), o governo federal destinou R$ 471 milhões para a aquisição e manutenção de plataformas digitais.

Conforme reportagem apresentada no Portal Terra (2026) houve um crescimento de Edtechs e no mercado global de tecnologia educacional com um investimento inicial deUS$ 215,14 bilhões em 2024, os valores injetados devem subir para US$ 252,45 bilhões em 2025, com projeções de atingir US$ 773 bilhões até 2033. Esse crescimento é suportado por uma impressionante Taxa Anual de Crescimento Composto (CAGR) de 17,34%,

De acordo com a nota técnica do grupo Escola Pública e Democracia (2025), os investimentos em torno das plataformas digitais foram de cerca de 500 milhões, pois a Seduc-SP introduziu o uso obrigatório de plataformas digitais na gestão e na prática pedagógica das escolas estaduais, a partir de 2024. O grupo também reforçou que o alto valor se defronta com falta de transparência nas contratações.

A plataformização do ensino está inserida em um contexto amplo, em que a governança neoliberal, ao movimentar princípios ligados à competitividade e à cooperação entre setores públicos e privados, encontrou na educação um mercado vantajoso e lucrativo, que movimenta bilhões, além de ditar a tônica dos conteúdos, currículos e alinhar as diretrizes educacionais às necessidades do capital, abre-se espaço a formas associadas de privatização.

Por isso, vemos em diretrizes de governos, como o de Tarcísio de Freitas, metas voltadas ao sistema digital, com incentivo à parceria público-privada, com interesses que são bem diferentes de fornecer educação de qualidade.

3.3 Governo Tarcísio e plataformização do ensino paulista

No governo Tarcísio de Freitas a meta de tornar o sistema de ensino digital, firmar parcerias, implementar plataformas não foi uma novidade, ao considerar que São Paulo era a terceira maior economia, o terceiro maior mercado consumidor da América Latina, e mesmo tendo um Produto Interno Bruto (PIB) na ordem de U$ 603,4 bilhões, em 2022, com maior "orçamento da história: cerca de R$ 287 bilhões, R$ 28 bilhões em investimentos, R$ 42 bilhões em educação, R$ 27 bilhões para saúde, ainda assim, possuía processos burocráticos e serviços de baixa qualidade", o que transformava São Paulo na vanguarda do atraso: rumava-se para a conformação de uma política privatista. (São Paulo, 2023, p. 38).

Para driblar o atraso seria imprescindível firmar parcerias, melhorar a gestão de pessoas e de órgãos públicos, algo que ocorreria com a digitalização dos sistemas, o que em tese tornaria todos os processos envolvidos, como triagens, levantamento e mensuração de dados mais rápido, ágil e transparente, aumentando-se, assim, a qualidade e eficiência. Constou no plano de governo que:

> O recente Relatório de Reforma Regulatória no Brasil da OECD relatou a necessidade de fomento à cultura de integridade no Brasil para o crescimento econômico no país. A corrupção é, portanto, um grave risco à economia nacional e regional, e deve ser duramente combatida. Com a melhoria da gestão, a simplificação dos procedimentos e a digitalização do atendimento aos serviços, eliminaremos o espaço para a corrupção, evitando que o Estado crie dificuldades para vender facilidades [...] por isso, as propostas para uma administração pública ágil e para um governo 100% digital. que mescla transparência, ética, planejamento, técnica e propósito, para que nenhum paulista fique sem atendimento de serviços públicos de qualidade, é o dever do Estado. (São Paulo, 2023, p. 39)

A proposição de um governo 100% digital, conforme indicou o governador (Freitas, 2023, p.8), serviria para aumentar a qualidade e a quantidade de recursos didáticos e educativos nas escolas, criando-se "um ensino 5.0, com bibliotecas digitais, laboratórios, para que os alunos possam aprender cada vez mais, além de manterem seus interesses e engajamentos na escola, até o fim do ensino médio".

Esse engajamento foi e é custoso, pois, sob governança de Tarcísio de Freitas, tornou-se obrigatório o uso de materiais didáticos digitais em sala de aula condicionados à aquisição de plataformas digitais com conteúdos específicos para cada ano/série, além de exercícios prontos para realização por parte dos estudantes.

Os processos de formação que antes ocorriam de forma presencial ou hibrida foram convertidos em formato EAD, apoiado em plataformas digitais, com concentração direta em videoaulas, slides e resumos.

A aquisição e adoção das plataformas serviram de base para aumentar o controle e

fiscalização em todos os aspectos da vida escolar, consumindo o tempo de trabalho do corpo gestor, dos docentes, por meio de um acompanhamento centralizado em que se verificava o acesso e o tempo de uso das plataformas digitais, com potenciais punições, instaurando um clima de competitividade, ansiedade e medo nas escolas.

Conforme nota da revista Adusp (2025, p.13) o discurso que associava o uso das plataformas à melhoria de resultados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi reforçado para justificar a implementação do ensino digital e a aquisição de novas ferramentas tecnológicas e a renovação dos contratos das plataformas já adquiridas, o que recobrou o uso de recursos públicos e ensejou parcerias com sistemas privados.

Martins e Dal Ri (2024, p.4) consideram que "o governo Tarcísio vem aproximando as fronteiras entre o setor público e privado, fortalecendo as tendências privatistas e gerenciais e aprofundando aspectos da pseudoprofissionalização".

O aparato jurídico e as diversas resoluções da SEDUC também atuaram no sentido de beneficiar a plataformização do ensino e os arranjos com nicho comercial. O quadro a seguir é um indicativo das resoluções que auxiliaram na plataformização do ensino.

Quadro 6 – Atos normativos relacionados à plataformização do ensino na rede estadual paulista

Ato normativo	Conteúdo principal
Resolução Seduc nº 37, de 31 de agosto de 2023	Dispõe sobre o Mapa Estratégico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Entre as medidas relacionadas à plataformização, prevê a substituição de livros por materiais digitais e o incentivo a parcerias com o setor privado.
Comunicado da Diretoria de Ensino nº 567/2023	Dispõe sobre ações de apoio da Diretoria de Ensino da Região Sul destinadas a potencializar o uso das plataformas educacionais implementadas pela Seduc.
Resolução Seduc nº 15/2024	Institui o Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação nas escolas, com atuação voltada ao apoio aos docentes, ao uso das plataformas e ao Centro de Mídias. Foi revogada pela Resolução Seduc nº 30/2024.
Resolução Seduc nº 66/2025	Institui metas obrigatórias vinculadas às avaliações e estabelece políticas de bonificação relacionadas ao Saev-

	SP, à Prova Paulista e ao Centro de Mídias da Educação de São Paulo.
Resolução Seduc nº 30/2025	Dispõe sobre a implementação do Projeto de Apoio à Tecnologia da Informação — Proati. Integra sistemas e prevê o apoio de professores e estagiários à comunidade escolar no uso de plataformas, aplicativos e outros recursos digitais.
Resolução Seduc nº 108/2025	Dispõe sobre a estrutura administrativa e organizacional da Secretaria e identifica os setores responsáveis pela organização, gestão, acompanhamento e controle das plataformas digitais.

Fonte: elaboração da autora com base nos atos normativos indicados.

A Resolução da Seduc nº37, de 31 de agosto de 2023, define, com base na Meta 4[37]dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, junto ao disposto no Plano Estadual de Educação e nas diretrizes do Plano Plurianual, a necessidade de alinhamento da estratégia institucional da Seduc em todas as instâncias da rede estadual, com a finalidade de nortear os projetos e ações do Órgão Central, das Diretorias de Ensino e das unidades escolares da rede de ensino estadual, para os anos de 2023 a 2026.

Conforme consta no artigo 4º da resolução,

> Artigo 4º – Os resultados almejados pela Secretaria da Educação, visando à aprendizagem e Inovação na perspectiva dos estudantes, são: I. Ofertar educação profissional e ampliar a oferta de itinerários profissionalizantes, alinhados às demandas do mercado de trabalho; II. Atender os estudantes com necessidade de reforço para que consigam prosseguir em sua trajetória escolar; III. Aperfeiçoar o Programa Ensino Integral; IV. Melhorar qualidade das aulas com conteúdo mais aderentes e metodologias para formar estudantes protagonistas; **V. Aprimorar o uso pedagógico de tecnologias educacionais no ambiente escolar;** VI. Dar condições para inclusão de estudantes da Educação Especial; tornar escolas como referências regionais; VII. Trabalhar em regime de colaboração em busca da alfabetização e aprendizado na idade certa (São Paulo, 2023, p.36, Grifos nossos).

Um dos resultados almejados se volta, justamente, para o uso de tecnologias educacionais, mas não se fala em capacitação docente, recursos disponíveis, a forma com que

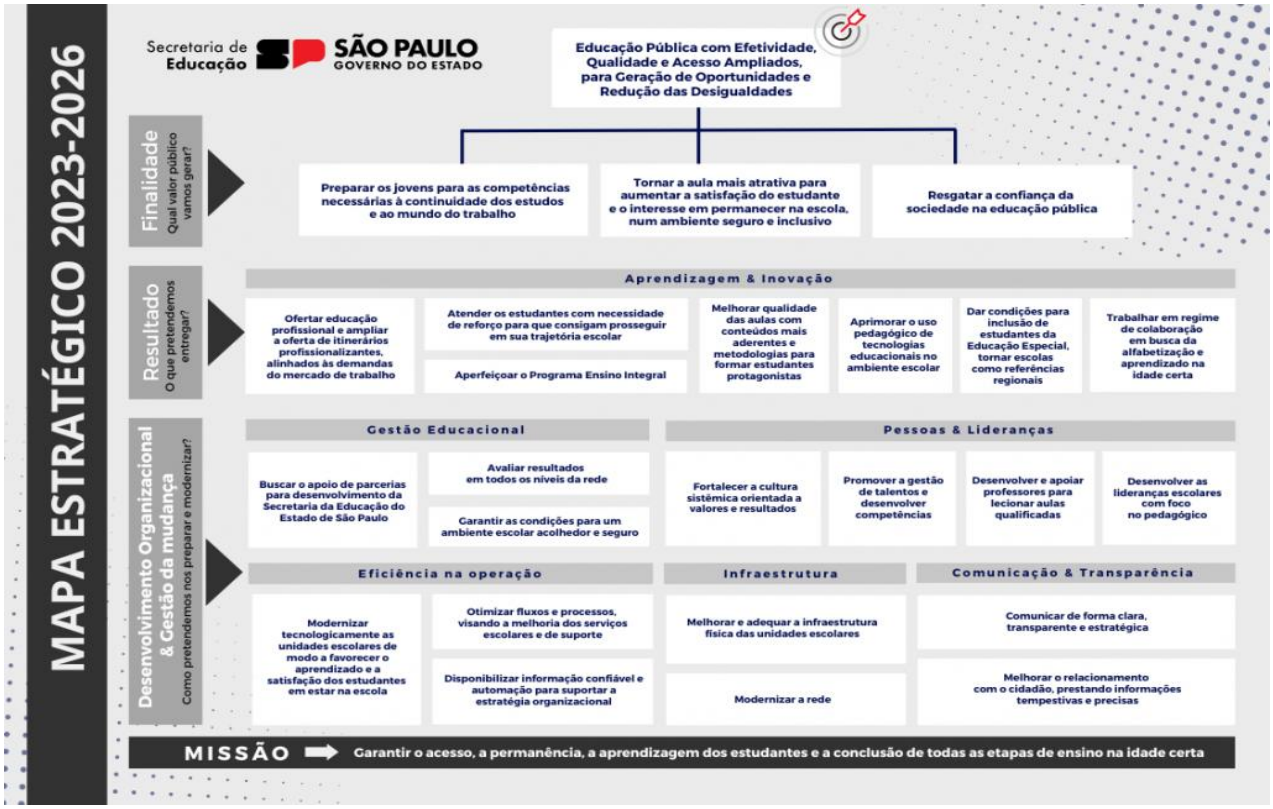
[37]Objetivo geral se volta para assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Consta dentre as metas especificas os meios de implementação, como a criação de (4.a Infraestrutura educacional segura, inclusiva e conectada);

as tecnologias se farão presentes no contexto educacional e o seu custeio. Em sequência, o artigo 5º define que:

> O desenvolvimento organizacional da Secretaria da Educação, na perspectiva dos processos internos, da gestão da mudança e do conhecimento será obtido por meio da implementação de estratégias de suporte, são:
> I. Gestão Educacional a. **Buscar o apoio de parcerias** para desenvolvimento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; b. Avaliar resultados em todos os níveis da rede; c. Garantir as condições para um ambiente escolar acolhedor e seguro; II. Pessoas e Lideranças a. **Fortalecer a cultura sistêmica orientada a valores e resultados**; b. Promover a gestão de talentos e desenvolver competências; c. Desenvolver e apoiar professores para lecionar aulas qualificadas. Desenvolver as lideranças escolares com foco no pedagógico; III. Eficiência na Operação a**. Modernizar tecnologicamente as unidades escolare**s de modo a favorecer o aprendizado e a satisfação dos estudantes em estar na escola; b**. Otimizar fluxos e processos**, visando a melhoria dos serviços escolares e de suporte; c. Disponibilizar informação confiável e automação para suportar a estratégia organizacional. (São Paulo, 2025, p. 36, grifos nossos)

Por meio do artigo 5º ficou em evidência que as estratégias de suporte da Secretaria de Educação seguiriam com base no fomento de parcerias privadas, as avaliações estariam pautadas na eficiência, racionalidade e na otimização, em que a cultura de resultados seria fortalecida. Isso não seria viável sem um sistema moderno, tecnológico, ou seja, não seria possível lograr êxito sem controle, sem intensificar o trabalho, sendo essas metas implícitas que norteariam o projeto de organização de 2023 a 2026, conforme a imagem que segue abaixo.

Imagem 5 – Mapa estratégico 2023-2026



FONTE: SEDUC (2025, p.18)

O Mapa estratégico 2023- 2026, ao indicar o eixo dos resultados, considerou como premissa a necessidade de aprimorar o uso de tecnologias, recursos, o que inclui as plataformas. Para Marins e Dal Ri (2024, p. 27), a Resolução nº37

> Nos pontos educacionais pedagógicos, o vocabulário utilizado é alinhado às pedagogias das competências, aos itinerários profissionalizantes, com entrega para o setor privado de parte da oferta dos serviços públicos, e ao determinismo e fetiche tecnológico e de inovação, como aconteceu recentemente com a retirada dos livros didáticos das escolas. Em substituição aos livros, está ocorrendo a utilização de material virtual e sua reprodução por meio de Power point, com conteúdo programático pré-estabelecido e distribuído para ser aplicado pelo professor, retirando do docente a sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem e na elaboração coletiva dos conteúdos e do currículo escolar.

Com base na pedagogia das competências, transfere-se para gestão educacional o ímpeto de promover as avaliações por resultados, priorizando a eficiência nas operações a modernização. Nesse sentido é que o uso das tecnologias e o emprego das plataformas tornou-se um pilar de sustentação de um *neotaylorismo* digital nos sistemas paulistas. Percebe-se, com a Resolução da Seduc nº 37 de 2023, que, ao exprimir de forma direta quesitos como racionalidade, eficácia, aprimoramento, o que estava em jogo era um amplo processo de domínio, controle e intensificação do trabalho.

Já o comunicado 567/2023, apesar de não ter o mesmo peso que as Resoluções da Seduc, mostrou apoio integral à plataformização do ensino, visando potencializar o seu uso, com a intencionalidades de fortalecimento da escrita, estando as proposta em sala de aula alinhadas com os materiais digitais e currículos prescritos, ampliando o acesso ao CMSP e justificando que atrelar os componentes curriculares às aulas e ao uso de materiais digitais, a plataformização reduziria o esforço de elaboração e correção de atividades por parte dos docentes.

Uma falácia, já que as atribuições dos docentes aumentaram, pois é necessário planejar, seguir indicações das plataformas, alimentar dados, gerir relatórios semanais, individuais e por turmas.

A Resolução 15, de 29 de fevereiro de 2024, que dispõe sobre o Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação nas unidades escolares da rede estadual de ensino da Secretaria da Educação, atrelou o uso das tecnologias com o uso das plataformas, e indicou a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, com aulas voltadas à gamificação, uso de recursos diversos, como forma de melhorar o fluxo escolar e aprendizagem, definindo ainda quais seriam as atribuições dos docentes no projeto

> Artigo 2º – São atribuições do Professor que atuará no Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação: I – apoiar todos os estudantes e profissionais da unidade escolar a baixar, fazer login e navegar nos aplicativos do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) e nas demais plataformas de aprendizagem; II – orientar todos os estudantes e profissionais da unidade escolar quanto ao uso e manuseio de equipamentos tecnológicos disponíveis, tais como notebooks, desktops, televisores, webcams, microfones, estabilizadores, tablets etc; III – apoiar a gestão escolar na pesquisa, escolha e compra de equipamentos tecnológicos e recursos digitais, observando as especificações e necessidades da unidade escolar;
> IV – dar suporte para toda equipe escolar navegar e utilizar de forma adequada o Diário de Classe Digital e as demais plataformas; V – formar estudantes protagonistas, tais como gremistas, acolhedores, líderes de turma e representantes de classes para que possam apoiar demais alunos no uso e manuseio do CMSP, além de outros recursos e equipamentos digitais; VI – apoiar todos os estudantes e profissionais da unidade escolar a navegar e utilizar de forma adequada a Secretaria Escolar Digital (SED); VII – identificar necessidades de manutenção de equipamentos na unidade escolar e encaminhá-las para planejamento junto a direção da unidade escolar e às Associações de Pais e Mestres – APM e realização por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista; e VIII – informar, identificar e acompanhar equipamentos eletrônicos quando forem direcionados aos Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia das Diretorias de Ensino, para avaliação e/ou manutenção. (São Paulo, 2024, p. 49-50)

Com a Resolução da Seduc nº 15 de 2024 tratando de quesitos ligados à tecnologia e inovação, o que nos chamou atenção é a quantidade de atribuições. O inciso IV, do artigo 2º da Resolução, especifica que caberá ao docente dar suporte para toda equipe navegar e usar de forma adequada as plataformas e operacionalizar equipamentos tecnológicos disponíveis. Isso exige aprofundamento técnico e conhecimento. Nas entrevistas (2026), os docentes declararam que não receberam qualquer tipo de formação para lidar com os materiais e com as plataformas; em poucas vezes havia tutoriais de minutos.

A Resolução da Seduc nº 30, de **7** de fevereiro 2025, que dispõe sobre a implementação do Projeto de Apoio à Tecnologia da Informação -PROATI, surgiu com intenção de incentivar o desenvolvimento, a utilização de tecnologias educacionais e a capacitação dos alunos do ensino médio para o mercado de trabalho.

A Resolução mencionada delimita, no artigo 2º, os objetivos do PROATI, que consistem em promover e facilitar o uso de recursos de tecnologia, plataformas de aprendizagem e virtuais, organizam e repara os ambientes de tecnologia para usar nas atividades da unidade. O programa também operacionalizou a possibilidade de contratações de estagiários, agentes de organização.

> **Artigo 5º –** Os Agentes de Organização Escolar que atendam ao perfil profissional de acordo com as atividades a serem desenvolvidas poderão atuar no projeto tendo as seguintes atribuições adicionais:
> I – Promover e facilitar o uso de equipamentos tecnológicos, plataformas de aprendizagem virtuais, sistemas e aplicativos em sua unidade escolar; II – Auxiliar e apoiar a gestão escolar no acompanhamento, orientação e controle de frequência dos Estagiários de Tecnologia participantes; III – Organizar ambientes para uso de equipamentos tecnológicos, com a colaboração dos Estagiários de Tecnologia;IV – Apoiar alunos na solução de problemas técnicos, em especial aqueles relacionados a

> senhas e perfis de acesso em sistemas da secretaria, bem como gerenciar necessidades de aquisição, conserto e manutenção de equipamentos.(São Paulo, 2025, s.p.).

No mesmo sentido, com exigências e cobranças díspares a Resolução da Seduc nº 66, de 11 de abril de 2025, não trata unicamente das plataformas, mas da apuração dos índices de cumprimento de metas e da bonificação por resultados, que estão condicionados aos indicadores de uso das plataformas. A apuração dos índices e estrutura das metas possui eixos de análise delimitados em quatro níveis, analisa-se primeiro o órgão central, os dados das diretorias de ensino, escolas, e por fim, o rendimento disciplina-série. Em cada nível há dois patamares de desempenho- Meta ouro (com índice de 6,5) e Meta diamante (7,0). Para cada nível, considerou-se os seguintes critérios:

> **a)** Cumprimento das Metas (IC) O resultado é avaliado em relação à meta Ouro e, se superada, em relação à meta Diamante) Gatilhos de Condicionamento Independentemente do cumprimento da meta, o pagamento da bonificação está condicionado ao cumprimento de dois gatilhos:·Índice de Frequência dos Alunos (IFA)·Taxa de Participação na Avaliação (TPS.P.) (São Paulo, 2025, p.1).

Para se atingir as metas (ouro e diamante), é necessário que as unidades escolares estejam atentas aos chamados *gatilhos de condicionamento*, que consistem na análise diária da frequência dos alunos, na participação e na realização integral das atividades nas plataformas, e no tempo de conexão.

Além disso, é considerada a participação efetiva nas avaliações internas e externas, tendo-se a premissa de que os alunos precisam ter acertos iguais ou superiores ao total de 50% da avaliação, já que o número de erros e acertos é utilizado na composição de notas e indicadores educacionais, como o IDEB e o SARESP.

Por fim, a Resolução da Seduc nº 108, de julho de2025, aprovou o detalhamento da Estrutura Organizacional da Secretaria da Educação. Por meio desta resolução foi criada a Divisão de Gestão e de Dados (DGD) e a Coordenadoria de Plataformas Educacionais (COPLAE), que possui as seguintes competências:

> I - desenvolver: a. estudos e pesquisas sobre inovações em tecnologias educacionais aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem, bem como seus impactos na prática pedagógica das escolas estaduais de ensino fundamental e médio; b. e estudos sobre alternativas e adequações no uso de recursos informatizados no ambiente escolar, considerando as especificidades dos estudantes, das escolas, dos professores e seus efeitos no processo de aprendizagem; II - identificar, analisar, registrar e difundir experiências de melhores práticas na Educação Básica; III - propor e acompanhar a definição de estratégias para a introdução de novas tecnologias na prática pedagógica da rede estadual de ensino; IV - colaborar com as demais áreas da Subsecretaria para a melhoria dos resultados educacionais e da qualidade do ensino no Estado; V - propor e implementar plataformas e ferramentas digitais voltadas ao ensino e à aprendizagem; VI - desenvolver materiais didáticos digitais interativos, como videoaulas, animações e simuladores, em colaboração com a Coordenadoria de Currículo; VII - apoiar a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da

> Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” na formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais; VIII - propor cursos e workshops sobre o uso de plataformas e ferramentas digitais; IX - conduzir pesquisas sobre o uso de tecnologias digitais na educação; X - acompanhar tendências e inovações em tecnologias educacionais, com vistas à constante melhoria da oferta de conteúdos digitais; XI - monitorar a implementação de novas tecnologias nas escolas, analisando seus resultados e propondo melhorias nas ferramentas de gestão e nas plataformas educacionais. (São Paulo, 2025, p. 16)

Analisando as competências dispostas, podemos considerar que a criação da COPLAE foi essencial para a implementação de plataformas e ferramentas digitais voltadas ao processo que envolve o ensino-aprendizagem. Os recursos, os materiais, as formações, as animações, as pesquisas e o acompanhamento de tendências com vistas à melhoria da oferta dos conteúdos e conexões digitais cumprem com as dimensões da plataformização descritas nos primeiros tópicos desta seção.

Ademias, ao listar como competência, no artigo 27, inciso XI, monitorar a implementação de novas tecnologias nas escolas, analisando seus resultados e propondo melhorias nas ferramentas de gestão e nas plataformas educacionais, se aplicam as métricas e a responsabilidade dos docentes em alimentar os dados das plataformas. Isso vai gerando mal-estar e constante sensação de monitoramento e vigilância, e construindo uma cultura de culpabilização e responsabilização pelo sucesso ou fracasso das unidades de ensino.

Tamanhas foram as conflitualidades que envolveram as resoluções listadas, que se fez cogente a inferência do Ministério Público (MP), que adensou pareceres do MPC-SP nº 06/2023 e questionou a contratação de plataformas digitais sem avaliação pedagógica adequada, ratificando-se o posicionamento de que os sistemas criam dependência tecnológica, gerando o risco de controle algorítmico do trabalho docente.

Outro parecer importante é o do Grupo de Atuação Especial em Educação do Ministério Público de São Paulo (2025) que, ao analisar o impacto do CMSP e do Sistema de Avaliação Paulista SARESP, concluiu que as plataformas podem ser utilizadas para ranqueamento de profissionais, indução de metas gerenciais, precarizando os vínculos de trabalho.

Ademais, o MP recomendou à SEDUC que explicite como os dados são usados para avaliar os docentes, realizando um alerta de risco, já que há uma tendência à substituição da avaliação pedagógica por métricas automatizadas.

Para questionar as metas abusivas, o MP usou a base constitucional, indicou artigos como o 206, que versa sobre a valorização do magistério, o art.1, Dignidade da pessoa humana, e o art. 37, Princípios da legalidade de impessoalidade.

> A investigação do MP-SP revela que a imposição pela Secretaria da Educação a todas as escolas e o uso obrigatório de plataformas digitais e material digital pré-produzido

> representa violação ao disposto nos artigos 206, inciso II, III, V e VI, 211 e 227, ambos da Constituição da República; artigos 4º, incisos IX, XII e parágrafo único, 8º, 13, 15 e 25 da LDB; artigo 4º da Lei 15.100/2025; Resolução CEB/CNE n.º 4/2025 e o Parecer CEB/CNE 2/2025; artigos 3º, 4º, 7º, 53 e 70, todos do Estatuto da Criança e do Adolescente". (São Paulo, 2025, p. 3)

Sobre o artigo 37, podemos indicar as controvérsias envolvendo a contratação de plataformas sem licitação. O governo paulista, via SEDUC, gastou cerca de 30,8 milhões na contratação da plataforma Alura, responsável por disponibilizar videoaulas, slides e conteúdos digitais. Para justificar o valor investido, apenas houve o apontamento de que a plataforma possuía critérios técnicos únicos e exclusivos, sem especificar com mais detalhes ou declarar o que seria o tal *critério exclusivo.*

Outra polêmica se volta ao aparente conflito de interesses envolvendo o Secretário Renato Feder. De acordo com o portal Metrópoles (2026)[38], entre os anos de 2021 e 2022, a empresa Multilaser faturou mais de R$ 192 milhões do estado pela venda de equipamentos tecnológicos como *tablets* e *notebooks* feitos à Secretaria da Educação.

O Jornal Valor (2021) em uma de suas reportagens mostrou que cerca de 22% das vendas da Multilaser são direcionadas ao poder público. Em 2021, esses contratos com órgãos municipais, estaduais e do governo federal somaram mais de R$ 1,4 bilhão.

No mesmo sentido, a reportagem de Hebmüller (2020, p. 4) fornecida à Revista Adusp[39] verificou que em um dos seus nichos de negócio, a Multilaser vendeu 465 mil *tablets* para a Prefeitura de São Paulo distribuir aos alunos da rede municipal durante a pandemia. Na revista há a especificação de que o contrato

> Foi firmado em R$ 437 milhões, sendo assinado em novembro de 2020 com a empresa Multilaser, enquanto o edital para fornecer os chips de acesso à Internet foi fechado em janeiro com a assinatura de contratos com a Claro (R$ 111,7 milhões) e a Oi Móvel (R$ 13,9 milhões) (Hebmüller 2020, p. 6)

Em 2023, foram fechados três contratos entre o governo e a Multilaser, empresa da qual Renato Feder detinha 28% das ações, conforme dispõe o jornal O Estado de São Paulo (2025). A empresa do então secretário recebeu 76 milhões pela venda de noventa e sete mil notebooks, com um montante final firmado em 83 milhões.

Martins e Dal Ri (2024, p.21), indicam que:

---

[38]Disponível em:https://www.metropoles.com/sao-paulo/politica/empresa-ligada-a-feder-faturou-r-192-mi-com-pasta-que-ele-ira-chefiar. Acesso: 12 de janeiro de 2026.

[39] Revista Adusp. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.adusp.org.br/wpcontent/uploads/2021/10/06.pdf. Acesso em: 12 de jan de 2026.

> O governo do Estado de São Paulo trouxe para a Secretaria de Educação um empresário com a perspectiva de gestão empresarial e de privatização da oferta de ensino e dos serviços educacionais, articulando interesses do setor privado, especialmente do setor das tecnologias com foco no ensino remoto, no empreendedorismo e na inovação, motores do ideário educacional neoliberal.

Logo, impera no ensino público paulista uma lógica empresarial, que está intimamente ligada à governança neoliberal, orientando-se por critérios privatistas articulados com interesses do mercado. Ao tomar como central a racionalidade, a gestão, critérios de desenvolvimento pautados em índices, uso de plataformas, ocorre uma reorganização do trabalho docente, surgindo uma espécie de neotaylorismo digital, o que nos leva a discussão do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO, NEOTAYLORISMO DIGITAL E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste último capítulo, buscamos indicar que a plataformização do ensino pode ser equiparada a um neotaylorismo digital, já que os princípios como eficácia, gerência, produtividade e a divisão de tarefas, premissas do taylorismo tradicional, são incorporados e aplicados nas escolas. No taylorismo tradicional o trabalho era precarizado. Mas, diante da plataformização do ensino, esta precarização é maximizada por meio de novos mecanismos de exploração e controle.

Os mecanismos de exploração da força de trabalho são centrados no controle e vigilância algorítmica constante realizados pelas plataformas. Cada docente ou gestor vive sob pressão por resultados, precisam produzir dados, alimentar as plataformas, isso vai diminuindo a pouca autonomia existente.

Diante disso, apresentamos as principais plataformas de controle do trabalho docente utilizadas no estado paulista, com destaque para a Super BI, que indica, em tempo real, o desempenho dos alunos e docentes, as atividades realizadas e as que não foram devidamente finalizadas, causando um enorme desconforto, aumentando a competitividade e a submissão a parâmetros métricos externos à escola.

Para visualização de como o fenômeno da plataformização interfere na rotina docente, e intensifica a precarização e a sobrecarga do trabalho realizamos as entrevistas, visando compreender como docentes e diretores lidam com as plataformas. Por meio da percepção dos entrevistados, procuramos identificar como as plataformas modificam o trabalho, já que há a exigência por resultados, com pouco ou nenhum diálogo, o que impossibilita ao docente a escolha do conteúdo a ser ministrado em sala, ferindo o preceito constitucional da liberdade de cátedra.

No contexto de plataformização, com predominância da lógica gerencial e com docentes sofrendo sanções, como demissões ou impossibilidade de ter salas e turmas atribuídas por não atingirem metas, há configuração de um quadro preocupante, marcado por inseguranças jurídicas, ausência de direitos e adoecimento.

Nesse cenário de exploração, intensificação do trabalho, ampliação de jornadas, perda da autonomia e de responsabilização docente cresce o número de afastamentos médicos, por conta de transtornos e desordens psíquicas, ou seja, a classe docente está adoecendo física e mentalmente.

Logo, o que buscamos evidenciar ao articular a fundamentação teórica com os dados empíricos obtidos por meio das entrevistas é que a plataformização é a expressão máxima de uma nova forma de precarização do trabalho docente, abrangendo categorias tradicionais da precarização, como a flexibilização do trabalho e a desregulamentação dos vínculos trabalhistas, com a intensificação da exploração, com alterações profundas no que diz respeito à dinâmica do trabalho, à perda de autonomia e ao controle ampliado.

4.1 Plataformização do ensino e precarização do trabalho docente: um neotaylorismo digital?

O taylorismo clássico surgiu em contexto de transformações socioeconômicas, em momento histórico marcado pela necessidade de reestruturação do capital, com expansão do capitalismo industrial. Nesse contexto, grandes fábricas começam a ser consolidadas, o que engendrou a necessidade de criar mecanismos diferenciados voltados à produtividade, à diminuição de custos e recursos, garantindo a competitividade.

É nesse cenário que Frederick Winslow Taylor, um engenheiro mecânico norte-americano, a partir da análise de experiências e experimentos aplicados no ramo metalúrgico e em fábricas formulou mecanismos para aumentar a produtividade e rentabilidades. Conforme Taylor (1990, p.22), é preciso formar para a eficiência. Assim, visou encontrar homens eficientes, melhores e mais capazes, “desde diretores de grandes companhias até simples serventes conclui que é preciso cooperar sistemicamente no treinamento e formação dessas pessoas”, e não simplesmente confiar a estes, incondicionalmente, os métodos a serem utilizados.

Para garantir eficiência, Taylor (1990) indicou princípios que deveriam ser aplicados no chão das fábricas. Primeiro, era imperiosa a análise de cada tarefa, cada movimento do trabalhador, visando encontrar o melhor caminho para executar determinada funcionalidade, o que demandava um estudo científico apurado do trabalho, descartando o que fosse desnecessário ou atrasasse a realização da tarefa, ou seja, buscava-se uma padronização.

Segundo, após essa análise inicial, deveria ocorrer a seleção dos melhores trabalhadores, que seriam treinados para executar as tarefas nas linhas de produção. Somente com treinamento específico é que o trabalhador estaria pronto para cooperar com a administração, aplica aquilo que lhe foi ensinado. Já o planejamento e a padronização, eram tarefas destinadas à gerência, cabendo ao trabalhador a execução das atividades.

Além da padronização, era preciso que houvesse uma separação entre concepção e execução do trabalhador, já expropriado dos meios de produção, ao qual cabia apenas executar da maneira mais rápida e repetidamente sua tarefa, enquanto o planejamento das ações a serem executadas era de responsabilidade dos gerentes.

Aos trabalhadores cumpria seguir a adequação e padronização das tarefas, realizando-a sempre da mesma forma; se contratado para apertar parafusos, era isso que fazia seguindo os moldes estabelecidos, sem nenhuma autonomia ou possibilidade de expressar um raciocínio crítico ou reflexivo.

Outro ponto do taylorismo é o controle exercido sobre o tempo dos trabalhadores; o ócio era visto como um pecado capital, portanto, deveria ser combatido e assim aumentaria a produtividade. Em linhas gerais, a produtividade era medida com base no tempo que era gasto para executar cada tarefa, cabendo à gerência intensificar o ritmo de produção e cronometrar o tempo empreendido em cada ação. Para Dal Rosso (2015), "o taylorismo é tratado como matriz histórica da intensificação do trabalho".

O controle rigoroso, as bonificações e o salário dos trabalhadores estão condicionados ao ritmo de trabalho imposto via gerência. Na ausência de produtividade, cabia a imediata substituição do funcionário por outro que fosse mais empenhado e produtivo.

De acordo com os quesitos produtividade, funcionalidade e execução, os trabalhadores selecionados eram treinados para atender às expectativas e exigências advindas da função de seu posto de trabalho. Estando treinados e conformados com sua condição subalterna e praticando os princípios da eficiência, o desempenho e possíveis competências passavam a ser conduzidos à luz da meritocracia, do esforço individual, da disciplina, com severa vigilância e punições exercidas pelo supervisor hierárquico.

A partir do descrito de forma breve sobre o taylorismo tradicional e seus princípios basais, consideramos a possibilidade de traçar um paralelo com a plataformização, que demarca um *neotaylorismo*, no qual o trabalho docente enfrenta *ritmo de produção* mais rápido, com a imposição de metas, altos índices de desempenho, vigilância e monitoramento, quesitos que alteram a dinâmica de trabalho.

O quesito produtividade está diretamente atrelado à alimentação dos dados nas plataformas, considerando-se o tempo gasto com as atividades, a quantidade de indivíduos atingidos, os dados disponibilizados.

Na era da plataformização ocorre uma divisão de tarefas, ou seja, as atividades desempenhadas pelos docentes e pelo corpo gestor são distribuídas em micro trabalhos, devendo-se alcançar ao final uma determinada pontuação.

Com essa divisão, a perda da autonomia torna-se uma crescente, já que não há possibilidade de buscar um complemento às atividades, muito menos espaço para reflexão ou diálogo, pois as tarefas a serem realizadas, os conteúdos programáticos e as sequências didáticas estão previamente listadas e disponíveis nas plataformas de acesso e devem ser executadas. Caso isso não ocorra, os docentes ficam sujeitos a punições, como a perda do dia trabalhado, que deixa de ser computado para pagamento do salário.

É preciso, portanto na era da plataformização ser um trabalhador docente proativo, produtivo e a produtividade segue guiada por algoritmos, o que descaracteriza a natureza criativa do trabalho, ensejando a configuração de um trabalhador docente *gerencializado,* submisso a um engenho de controle, a métricas, marcado pela *datificação*, o que reduz sua autonomia e amplia sua responsabilização.

A intensificação e as demandas que surgem vão além dos muros da escola; muitas vezes o trabalho acompanha o docente em ambientes distintos. Afinal, com ferramentas tecnológicas ao alcance das mãos é possível a qualquer momento, em qualquer local, acessar os sistemas e realizar o que as plataformas estipulam.

Se no taylorismo tradicional, no chão da fábrica, o trabalho já nascia precarizado, a plataformização do ensino, além de aprofundar a precarização, são consolidadas novas formas de exploração.

Não há o relógio de ponto, o cronometrista ou o supervisor. Essas funções são exercidas pelos algoritmos, pois as plataformas cronometram o tempo de realização das atividades, e a qualidade do profissional é medida pela forma como o docente gerencia e alimenta os dados. Assim, o trabalho docente vai sendo intensificado e reconfigurado, com amplo controle, conforme discutimos na sequência.

4.2 Plataformização, trabalho docente, intensificação e controle: os novos mecanismos de precarização

O trabalho docente que já foi precarizado, flexibilizado e com baixa garantia de direitos trabalhistas por políticas e reformas neoliberais, com a plataformização do ensino se torna ainda mais precarizado. Os mecanismos de exploração da força de trabalho receberam novas roupagens, o controle passou a ser definido com base em elementos da gerência científica, como a eficiência e a produtividade e, nessa dinâmica produtiva, aqueles que não se adaptarem são descartados e desligados de suas funções, ou sofrem sanções, passando por situações que envolvem assédio, desgaste físico e emocional.

Na tarefa de vigilância e de monitoramento dos níveis de produtividade dos docentes, as plataformas definem a *força* que devem empregar, o currículo, os conteúdos, o tempo a ser gasto com cada atividade, os caminhos teóricos e metodológicos a seguir e as metas que devem ser alcançadas. Até mesmo as relações entre os pares e as relações com os alunos e com o corpo gestor passam a ser mediadas pelas plataformas.

A plataformização do ensino paulista está alinhada com as resoluções da Seduc, em especial as de nº 12, nº 4 (2004) e nº 83 (2025), que versam sobre a Avaliação de Desempenho dos Integrantes do Quadro de Magistério. Além das resoluções, o Plano Estratégico da Secretaria da Educação indica a importância de adotar critérios quantitativos, que permitam uma análise objetiva dos profissionais da educação, com vistas à promoção de uma gestão escolar eficaz, sem deixar de lado princípios básicos como a meritocracia, o individualismo e a competividade. Nesse sentido a plataforma SUPERBI, converge com a necessidade de se ter um indivíduo ser mais aplicado, para que a unidade escolar não entre no sinal vermelho e sofra prejuízos futuros.

Podemos inferir que a SUPERBI é uma mega plataforma que unifica dados de toda a escola, que comporta os seguintes indicadores: Aluno Presente, Professor Presente, Plataformas, Formação, Apoio Presencial e Saresp, além de Ajustes de Desigualdade. Então, qualquer elemento que deixe de ser registrado ou aplicado, se torna um problema apontado, que deve ser solucionado.

Se antes os docentes e diretores eram cobrados e acompanhados por supervisores de ensino e dirigentes regionais, agora a plataforma é que dá o sinal para que o diretor ou coordenador atuem, o que não significa que as figuras que acompanhavam a vida escolar anteriormente saem de cena, pois eles também possuem plataformas de acompanhamento de verificação de dados de cada unidade escolar.

Como geralmente, os docentes são cobrados pelas plataformas, pelos diretores, pelos coordenadores e, de forma indireta, por supervisores de ensino. Em todo momento há exercício coercitivo de poder e de dominação, pois os novos agentes da precarização vão controlar as ações, delimitar pontuações e ainda direcionar e acompanhar a aplicação das estratégias de controle, uma vez que ao definir os passos a serem tomados, qualquer ação, qualquer atividade, é imprescindível e cogente a remessa e registro das indulgências aplicadas; se assim não for, os envolvidos são punidos.

Para melhor compreensão da plataforma indicada segue a imagem que mostra o painel com as demais plataformas, o percentual atingido, a cor do semáforo, os ajustes, e a pontuação final.

A escola na qual realizamos as entrevistas, nos deu acesso às imagens da plataforma SUPERBI. Para preservar dados, como nome dos docentes, das turmas e dos alunos, apresentamos apenas dados como o número de matrículas, as presenças, a quantidade de aulas previstas e a quantidade de aulas dadas, a evolução das aulas e a matriz.

Imagem 6 – Interface da plataforma SUPERBI[40].

Matrículas Ativas	(%) de Presença	(%) Evolução Presença	Aulas Previstas	Aulas Dadas	(%) Aulas Dadas	(%) Evolução Aulas	Matriz
30	99,4%	1,3%	33	33	100,0%	-6,1%	
22	99,0%	4,4%	33	35	106,1%	3,0%	
32	98,6%	1,2%	33	35	106,1%	3,0%	
21	98,0%	-0,6%	33	35	106,1%	0,0%	
22	97,9%	1,0%	33	33	100,0%	-6,1%	
30	97,6%	-0,5%	33	33	100,0%	-6,1%	
33	96,2%	-1,8%	33	34	103,0%	9,1%	

Fonte: Secretaria da educação do Estado de São Paulo (2026)

Na imagem temos as matrículas ativas, a marcação da porcentagem de alunos presentes nas aulas, as aulas previstas e aulas dadas, evolução das aulas e a matriz. No que diz respeito à presença dos alunos, a média está acima de 90%, por isso a unidade está com o sinal verde. Já, se considerarmos a evolução das presenças nas turmas com 21, 30 e 33 matrículas ativas, houve um declínio, e a necessidade de realização da busca ativa dos alunos, o que alterou a sinalização semáforo, algo indicado com as setas vermelhas.

Outro ponto de controle na plataforma se volta para a quantidade de aulas previstas e aulas dadas. Quando a quantidade de aulas dadas é superior à de aulas previstas, há sinalização positiva e a demarcação de evolução.

Mesmo havendo atingido a meta relacional entre aulas dadas e previstas, é possível notarmos um declínio evolutivo nas turmas com 22 e 30 matrículas ativas. Além das matrículas, presença e evolução das aulas, a plataforma SUPERBI unifica dados de outras plataformas para avaliar as escolas e as diretorias de ensino. Conforme a imagem que segue:

[40]O acesso a interface da plataforma foi cedido pela direção da escola EE João Viera de Mello. A mesma escola em que foi realizada as entrevistas.

Imagem 6 – Visão do painel da Super BI, mostrando os seis indicadores utilizados na avaliação de escolas e Diretorias de Ensino.

REDE

Aluno Presente	Professor Presente	Plataformas	Formação	Apoio Presencial	SARESP	Ajustes de Desigualdade	Nota
88,6%	93,5%	9,1	6,1	3,323	4,40	0,55	8,7
86,8%	94,8%	9,0	5,9	3,021	4,70	0,63	8,7
88,3%	89,6%	9,4	6,1	3,459	4,40	0,63	8,6
85,6%	94,5%	9,5	5,7	5,045	3,90	0,70	8,3
88,2%	95,7%	9,4	6,5	3,609	4,10	0,46	7,9
88,7%	95,3%	9,3	6,3	4,520	4,30	0,40	7,9
86,2%	94,6%	9,0	5,9	3,115	4,20	0,71	7,8

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2025)

No eixo aluno presente fica em destaque a porcentagem de atividades realizadas pelos alunos. No exemplo, os alunos por não estarem com percentual acima de 90% não atingiram o sinal verde, o que significa que os docentes serão cobrados para que acompanhem as atividades, inclusive em sala de aula, para chegar no nível necessário. Além de ter que realizar suas atividades, como diário de classe, notas, rotinas, relatórios etc., cabe ao docente verificar de forma adequada os dados do Aluno Presente e Professor Presente, e demais plataformas, além de participarem das formações continuadas fornecidas por redes, como a AVAMEC.

Há uma infinidade de tarefas a serem cumpridas, o que intensifica de sobremaneira o trabalho dos docentes, que são monitorados constantemente. Além do trabalho nas plataformas, como evidenciado nas entrevistas (2026), é preciso colocar tudo o que já foi efetuado em ata. O trabalho em todos os sentidos é duplicado e os gestores e os docentes são responsabilizados quando não conseguem atingir ou manter a escola no sinal verde.

Não basta os docentes realizarem o trabalho, planejar aula, estar o dia todo na escola, atender os alunos, planejar caminhos, sequências didáticas que liguem conteúdo com o direcionamento das plataformas, mas estarem acima de 90 % de aproveitamento para estar no verde.

Na avaliação muitos pontos não são levados em consideração: ausência de materiais tecnológicos para todos os alunos, não há universalização do acesso à internet, muitos municípios sofrem com oscilações nas redes de telefonia e Wi-Fi, o corpo docente não recebeu formação para atuar com as plataformas, o que deixa o trabalho mais complexo para aqueles que estão trabalhando a mais tempo na rede, e às vezes não costumam usar com frequência a tecnologia. Enfim, as plataformas viraram fim e não meio do ensino.

A partir de 2024 as avaliações de desempenho representaram punições disfarçadas de busca de melhoria, sendo os docentes e os gestores das unidades com índices de desenvolvimento e desempenho insatisfatórios responsabilizados, podendo estes ser removidos de unidade, ou ter mais dificuldades na atribuição de aulas no ano posterior, além de perder o bônus. Conforme a Resolução da Seduc nº 4, de 19 de janeiro de 2024,

> Artigo 3º §2º – O resultado da avaliação poderá ser:
> 1 – Insatisfatório para Nota Final igual ou inferior a 5,0;
> 2 – Regular para Nota Final maior que 5,0 e inferior e igual a 7,0 e
> 3 – Satisfatório com Nota Final maior que de 7,0 e inferior e igual a 9,0; e
> 4 – Excelente com Nota Final acima de 9,0. (São Paulo, 2024, p. 64).

Nesse sentido, as Resoluções Seduc, como a nº 4/2024, nº 38/2024 e nº 12/2025, ao serem implementadas nas unidades de ensino pela administração central, sujeitariam diretores

> I – Remoção para outra unidade escolar ou sede da diretoria de ensino ou órgão central, a critério da administração; II – designação para exercício de funções inerentes ou correlatas ao seu cargo de origem; III – submissão a curso de capacitação. (São Paulo, 2024a, art. 5º).

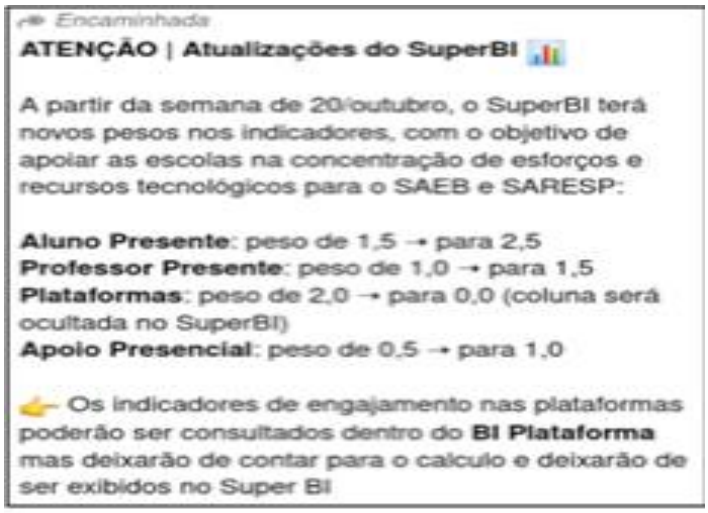
Para os docentes designados para a função de diretor de escola, a penalidade aplicada seria a cessação da designação e retorno ao seu posto, atividade habitual, na primeira resolução, as avaliações previam dentre os indicadores de desempenho frequência escolar, participação nas avaliações bimestrais e o uso de plataformas digitais, o que nos conduz ao entendimento de que há obrigatoriedade do uso das plataformas. A normativa, contudo, não detalha qual seria o peso desses indicadores na composição da "Nota Final, disponibilizada em painel de dados de avaliação educacional" (São Paulo, 2024a, art. 3º).

Em vez de fundamentada em uma metodologia clara, concisa, que garanta a constância e a imparcialidade, o que se tem é uma alteração discricionária de critérios, cada nova resolução vem imbuída de novas demandas.

As inconstâncias e instabilidades podem ser demonstradas por alterações sem a devida formalidade como a ocorrida em 2025, quando os indicadores avaliativos foram alterados por meio de envio de mensagem da Seduc via WhatsApp. Na mensagem, um dos componentes

obrigatórios para aferir as notas o uso das plataformas foi eliminado, momentaneamente, da definição da média dos indicadores do painel SUPERBI, com a justificativa de que seria um *respiro* para as escolas se dedicarem única e exclusivamente na concentração de esforços e recursos tecnológicos para as avaliações externas (SAEB- SARESP).

Imagem 7 – Comunicação extraoficial das métricas associadas à avaliação das escolas via WhatsApp



Fonte: Nota Técnica do Grupo Escola Pública e Democracia (2025)

Por meios informais, os critérios de avaliação foram alterados e a justificativa de dar um espaço para que os docentes e o corpo gestor pudessem se concentrar nas avaliações externas não se sustentou, já que para atingir os pontos das demais plataformas seriam necessários mais esforço e desprendimento de tempo.

A plataforma Aluno Presente, que tinha como peso a métrica de 1,5, aumentou para 2,5; a Plataforma Professor Presente de 1,5 foi para 2,5; a plataforma Apoio Presencial com peso de 0,5 foi para 1,0. Logo, não houve diminuição no uso da plataforma SUPERBI, as cobranças foram redirecionadas aumentando-se o a necessidade de engajamento com plataformas como Aluno Presente, Professor Presente.

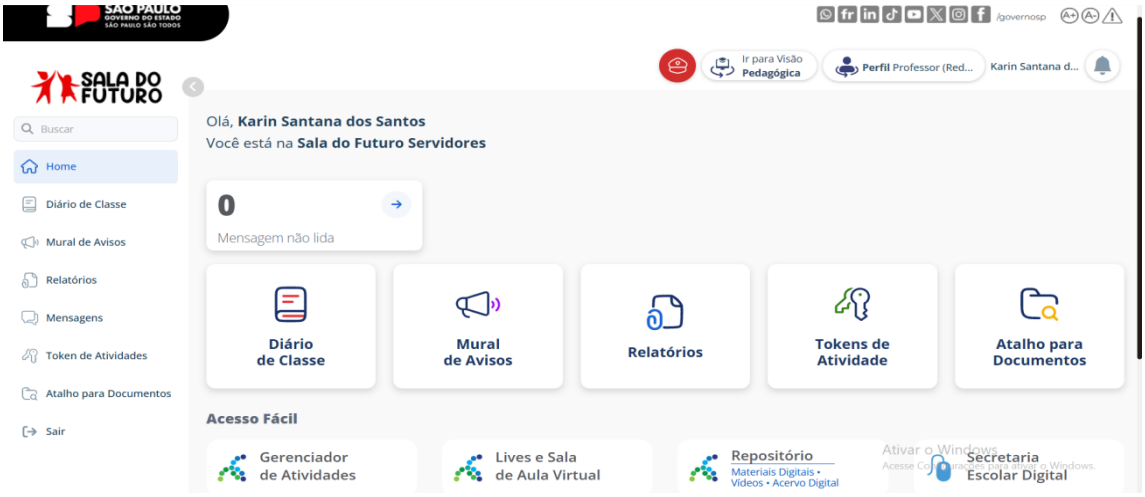
A SUPERBI, uma plataforma central, interfere, direta e indiretamente, em todos os âmbitos da unidade escolar, o que inclui o trabalho dos gestores e dos docentes, que precisam alimentar todas as demais plataformas, preexistindo um forte controle e ampla vigilância que se estende aos materiais, guias curriculares, habilidades e competências a serem desenvolvidas, uma vez que toda a rotina, escolar, o formato das aulas deve estar em conformidade com o conteúdo disposto nas plataformas.

As escolas contam com o painel Escola Total, acessível para o corpo gestor, as diretorias de ensino e a Seduc-SP, o que inclui acesso direto aos supervisores, professores especialistas em Currículo (PECs) dos Núcleos Pedagógicos e dirigentes regionais. Junto há a plataforma Sala do Futuro, no qual a Seduc passou a atribuir atividades que antes eram realizadas pela Secretaria Escolar Digital e via Centro de Mídias aos docentes, que passaram a ficar responsáveis pelo lançamento de frequência, atribuição das notas nos sistemas, atualização dos planos semanais e anuais de ensino.

A realização de cada tarefa fica disponível aos gestores para o controle na plataforma Aluno Presente, do painel Escola Total. Os docentes, quando estão logados na plataforma tem à disposição um mural de avisos e recados, além da do diário de classe, que precisa ser preenchido diariamente.

No diário de classe, os docentes ao ingressarem, se deparam com um quadro em que há o acesso ao diário de classe, nele devem preencher conteúdo da aula e a frequência. Caso, algum aluno tenha duas faltas consecutivas é necessário realizar a busca ativa. Além disso, há no diário um espaço para produção de relatórios de turma, sejam coletivos, ou individuais de cada aluno, conforme a imagem a seguir.

Imagem 8 – Visão da plataforma "Sala do Futuro", junho de 2025



Fonte: plataforma Sala do Futuro. Disponível em: https://saladofuturoprofessor.educacao.sp.gov.br/Inicio Acesso em: 22 dez 2025.

Quando algum dos itens como o diário de classe e os relatórios cotidianos, deixam de ser preenchido, ou é preenchido após o horário da aula, automaticamente é anexado um balãozinho solicitando a adequação. E em se tratando do diário de classe, por exemplo, se os

dados não forem alimentados, mesmo que o docente esteja na unidade, tenha dado sua aula, ele pode ter um desconto salarial e ser prejudicado na próxima atribuição de aulas.

Conforme consta no art. 6º da Resolução Seduc-SP nº 32/2025, os docentes precisam, diariamente, indicar na plataforma o conteúdo que foi abordado em cada aula, quais foram as tarefas que a plataforma disponibilizou, apontando, ainda, a forma e a quantidade de avaliações que serão aplicadas no bimestre. A resolução dispõe que:

> Para as reuniões de Conselho de Classe/Ano/Série, no âmbito de suas atribuições: I – lançar, diariamente, a frequência dos estudantes, que resultará no percentual de frequência bimestral e semestral/anual, conforme o caso; II – registrar, diariamente, as informações referentes aos conteúdos trabalhados nas aulas; III – registrar no mínimo 2 e no máximo 10 avaliações bimestrais no respectivo módulo do Diário de Classe, bem como realizar o lançamento da nota obtida pelo estudante. Cada professor deve distribuir os percentuais de suas avaliações de forma que a soma total alcance 100% ao final do bimestre;IV – lançar, ao final do bimestre, a nota que expresse o resultado do estudante naquele período (nota bimestral) e as ausências compensadas, conforme regimento escolar; V – lançar, ao final do ano/semestre letivo, a nota que expressará a avaliação final do estudante, salvo no caso de situação sujeita à análise e parecer do Conselho de Classe/Ano/Série.
> § 1º – O professor deverá manter atualizados os registros de avaliação e frequência diária dos estudantes nos respectivos módulos do Diário de Classe na SFP.§ 2º – Nos casos de ausência do professor, os lançamentos de frequência e registro de aula no Diário de Classe, na plataforma Sala do Futuro – Professor, serão de responsabilidade do professor eventual,§ 3º – Nos casos de afastamentos do professor, cujas aulas ou classes sejam atribuídas em substituição, todos os lançamentos serão de responsabilidade de seu substituto.§ 4º – Na ausência do professor eventual, a responsabilidade pelo registro de aula e frequência será atribuída à equipe escolar, composta pelo Diretor, Vice-Diretor, GOE e Coordenador de Gestão Pedagógica. (São Paulo, 2025, s.p.).

As tarefas são acompanhadas e correspondem a exercícios semelhantes aos do Caderno do Aluno e, para que sejam atingidas as metas de envio da plataforma, alguns gestores orientam que a realização dessas tarefas ocorra na própria escola. Além das atividades a serem desenvolvidas diariamente, constam as avaliações bimestrais, e os simulados de aplicação do SAEB. No dia de aplicação qualquer ausência deve ser compensada, sendo a ocorrência registrada na plataforma e em ata própria.

Com essa duplicidade de trabalho há uma intensificação, não basta alimentar uma plataforma, mas várias, tendo que descrever o conteúdo, realizar registros da aula, a frequência e as intercorrências diárias, e ainda aplicar isso por escrito em livro físico, absolutamente tudo segue a mesma forma: o registro com conteúdo, as frequências, ausências, busca ativa, relatórios coletivos e individuais, ocorrências ligadas ao Conviva.

Isso consome o tempo livre, as janelas que os docentes possuem entre uma aula e outra os seus intervalos, ao ponto de praticamente não existir mais espaço para o diálogo e a troca de experiências formativas.

Outra grande problemática é a ausência de autonomia, ser docente hoje em meio à plataformização tornou-se sinônimo de ser um tarefeiro, burocrata, que executa os comandos pré-indicados, segue as diretrizes, conteúdos e normas aplicadas. Não se tem mais a liberdade de escolher a forma como será abordado determinado tema, o espaço para discussão e reflexão foi minimizado, já que ao sair de uma aula para outra o sistema precisa estar devidamente preenchido com dados tanto dos docentes, quanto dos discentes.

O controle diário por meio do SUPERBI obriga os responsáveis pela direção da escola e coordenação a verificarem o tempo em que os docentes e os alunos estiveram logados, a quantidade de minutos, as atividades feitas, os acertos, os registros da turma, tudo deve estar especificado no Diário de Classe. Além disso, o docente deve atentar-se ao lançamento das ausências e presenças, registro das aulas, as avaliações, fechamentos, conforme a imagem em sequência.

Imagem 9 – Mecanismo de controle, plataforma Sala de Aula do Futuro

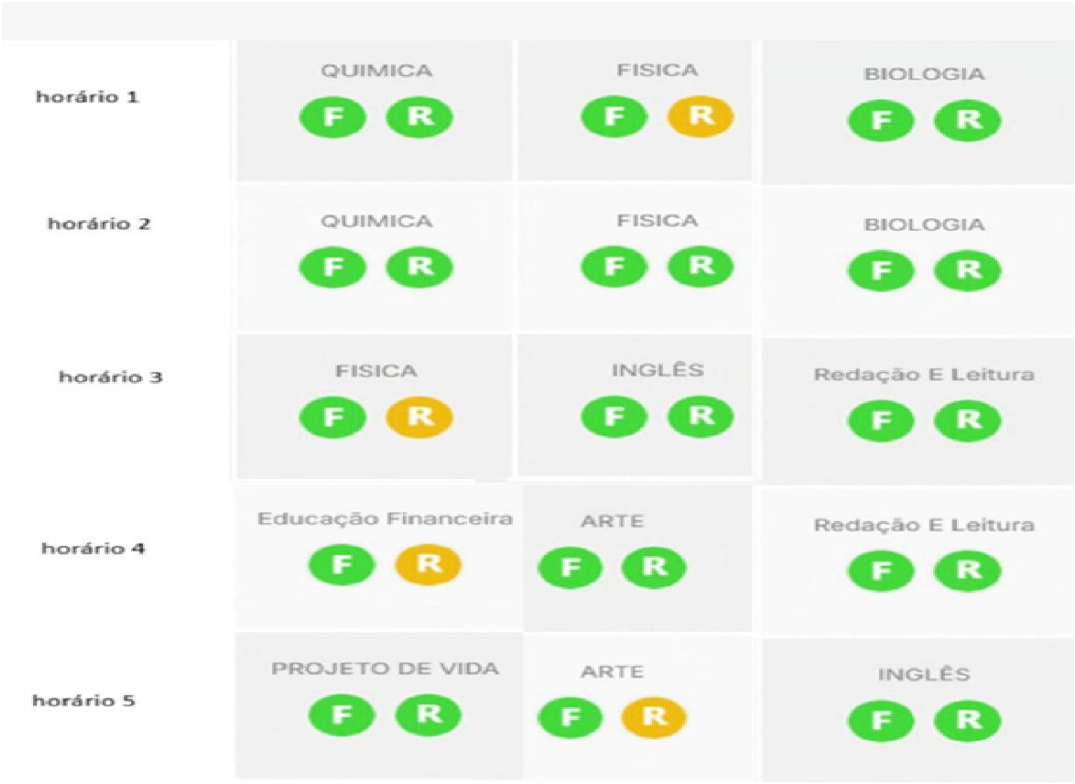
Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2025)

Como mencionado, são os registros no Diário de Classe que servirão de base para a geração dos *relatórios semáforos*, aqueles que delimitam atribuição de notas considerando as cores vermelho, verde e amarelo.

O verde e o amarelo são considerados como níveis de desempenho regular, portanto passível de melhora. Por isso, os docentes são cobrados para diariamente registrar conteúdos, dinâmica das aulas, intercorrências, de forma estruturada e detalhada, para que fiquem longe do vermelho, que representa níveis insatisfatórios de desempenho.

A imagem a seguir nos mostra por disciplina como fica o painel.

Imagem 10 – frequências dos/as estudantes e o conteúdo detalhado de cada aula.



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2025). Plataforma Sala do Futuro.

Dá para notar que abaixo de cada disciplina há duas letras (F- R). A letra *F*, indica que o docente executou determinada tarefa, realizou seus registros naquele horário, portanto cumpriu com as exigências das plataformas. Já a letra *R* mostra alguma inconsistência ou determinada ação que foi iniciada e, por algum motivo, não foi finalizada, devendo ser realizada o mais breve possível.

Conforme nota técnica do Grupo Escola Pública e Democracia (2025, p. 32) é comum os relatos de que os coordenadores responsáveis admitem descontos salariais mesmo que os

docentes tenham dado suas aulas, pelo fato de não alimentarem adequadamente o sistema digital. Mesmo que a atividade tenha sido aplicada, a aula tenha sido dada, sem o lastro probatório digital. sem o devido registro e o apontamento do sinal verde é como se nada tivesse ocorrido, o que autoriza o desconto salarial do dia trabalhado

> Esse procedimento não seja regulamentado, ele decorre de orientação dos/as dirigentes para que o desconto seja cadastrado como falta de aula. É digno de nota que diversas orientações que incidem diretamente no trabalho pedagógico dos/as professores na rede estadual paulista vêm sendo disseminadas por meio de *lives* da Seduc-SP e via e-mail e WhatsApp (principalmente a partir das Diretorias de Ensino), sem qualquer tipo de documento legal que fundamente tais orientações. (São Paulo, 2025, p.10).

A Seduc- SP pune os docentes que não seguem a métrica estipulada pelas plataformas na atribuição do ano letivo subsequente, pois para pontuar e selecionar turmas na atribuição é necessário estar em dia com os critérios, como assiduidade, uso das plataformas, notas padrão. Vale lembrar que o art. 45 do Estatuto do Magistério foi alterado, justamente para incluir a participação em formações e assiduidade como critérios para essa distribuição.

Os docentes são avaliados segundo os procedimentos e o cronograma estabelecidos na Portaria Conjunta Coped/CGRH n. 14/2025. A primeira avaliação de "desempenho de 2025, já realizada, teria, segundo a Seduc-SP, *caráter formativo,* sem implicações punitivas. Já a segunda avaliação, poderá ter como consequência a realocação de professores/as efetivos/as ao final do ano letivo". (São Paulo, 2025, p. 1)

Se os docentes efetivos estão sujeitos à avaliação, quebra de direitos, os contratados em caráter precário, como a categoria O, por exemplo, sofrem com ameaças de cessação de contratos, além dos demais quesitos, assiduidade, uso de plataformas. É alarmante que, para a:

> Apuração do cumprimento do item Assiduidade será considerada ausência todo e qualquer não comparecimento à unidade escolar, consignado como falta de qualquer tipo ou licenças/afastamentos de qualquer natureza, referente ao ano letivo em curso, excetuando-se os dias de realização de orientação técnica, de acompanhamento de estudantes nos jogos escolares, nojo [falecimento], gala [casamento], folga TRE, licença-maternidade, licença paternidade, licença-adoção, convocação do Tribunal do Júri e doação de sangue. (São Paulo, 2025e, art. 7º, §1º).

Salvo para acompanhar jogos, formação técnica ou dispensas legais, como as do comparecimento ao tribunal do júri, doação de sangue, dias de trabalho à disposição do Tribunal Regional Eleitoral, todas as demais condições não estão respaldadas pela lei. Deste modo, se impõe o comparecimento mesmo em situações nas quais os docentes podem se encontrar doentes, em tratamento médico.

O sistema não pode parar, os dados precisam continuar, e é com controle sobre a vida e a saúde que se instaura uma perspectiva destrutiva, maquiavélica de captura da subjetividade docente.

Nessa mesma lógica de intensificação do trabalho e controle, outra plataforma que deve ser mencionada é a *Planejamento de Aula*, operada pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE), que incide sobre organização, o planejamento e a padronização em nível didático e curricular.

Em fluxo contínuo, na plataforma EFAPE ocorrem formações que variam de acordo com a carga e grade horária, as formações envolvem exposição, confecção de vídeos sobre temas das aulas digitais disponíveis na *Sala do Futuro*[41]. São aplicados formulários com questões de múltipla escolha ligadas ao que foi abordado na aula digital. Algumas das capacitações possuem carga horária entre 30 e 60 horas.

Cada formação é composta por um bloco de trilhas. As chamadas trilhas unificam objetivos, diretrizes e conteúdos formativos voltados para os docentes, diretores, coordenadores, e especialista em currículo.

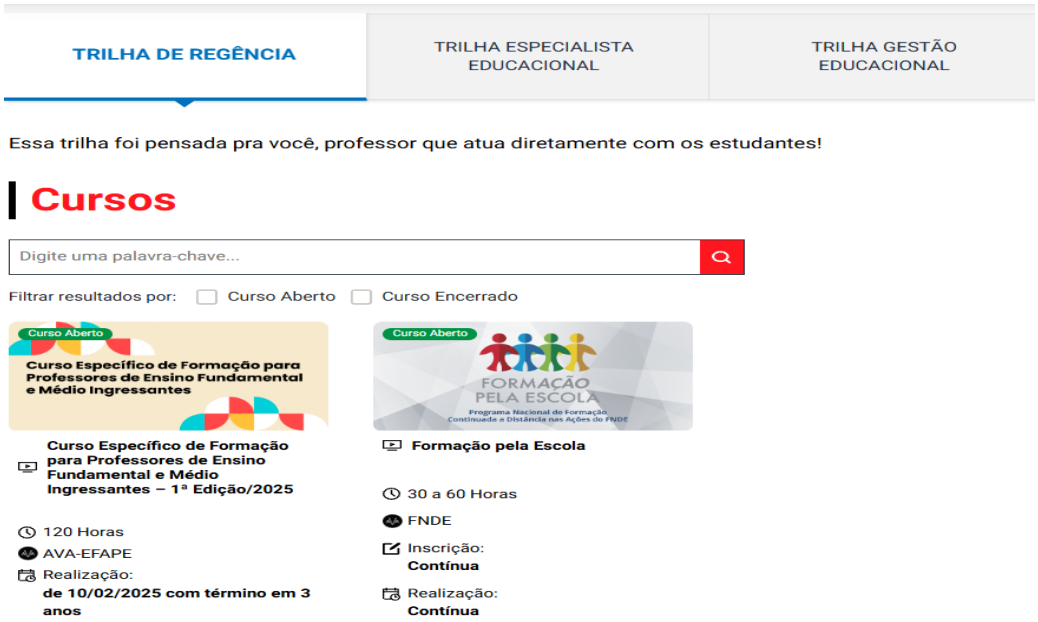
Para formação docente há as trilhas de regência, com indicações de como planejar uma boa aula, os recursos que podem ser aplicados, habilidades e competência a serem desenvolvidas.

Já para os diretores e coordenadores as formações possuem as trilhas de gestão, considerando-se quesitos como planejamento nas escolas cívico-militares, escola digital, monitoramento de plataformas, em especial SUPERBI. dentre outros.

E, por fim, há as trilhas para os especialistas em currículo. Conforme imagens a seguir

Imagem. 11Cursos presentes na trilha de regência

[41]https://efape.educacao.sp.gov.br/cardapio-formativo/ Dispõe sobre *cardápio formativo*, com os cursos e atualizações necessários aos docentes. Dentre eles rilha de Regência; Trilha Especialista Educacional; Trilha Gestão Educacional



Fonte: EFAPE- Educação (2026)

Conforme a imagem, há cursos contínuos e alguns com validade de três anos. Para os docentes, os cursos com carga de 60 horas possuem ciclo contínuo, podem ser realizados a qualquer momento; já os cursos específicos para formação daqueles que atuam ou atuarão com Ensino Médio possuem 120 horas, os cursos abordam conteúdos específicos, habilidades ligadas a BNCC, DCNS, gestão de tempo, princípios gerenciais a serem compatibilizados entre educação, comunidade para o desenvolvimento de ensino de qualidade moderno pautado em avanços tecnológicos.

As trilhas para gestão abrangem o coordenador, diretor, vice-diretor e dirigentes de ensino, e possuíam, na grade do ano de 2025, ênfase nas escolas cívico- militares, com objetivos de estudar o Regimento Interno, refletir sobre os desafios contemporâneos do ambiente escolar e as relações que se estabelecem no cotidiano das unidades.

Imagem 12 – Capacitação voltada aos gestores

Fonte: EFAPE- Educação (2025)

Os cursos e capacitações são uma imposição aos docentes e dirigentes, pois é determinada uma pontuação que servirá como parâmetro para classificação e desempate na atribuição de aulas do ano posterior. Além dos cursos no portal EFAPE, há na Sala de aula do futuro documentos a serem confeccionados, projetos que deverão ser desenvolvidos com temáticas especificas, e para realização desses projetos, existe à disposição cerca de 1,4 mil aulas digitais, com vídeos divididos da seguinte forma:

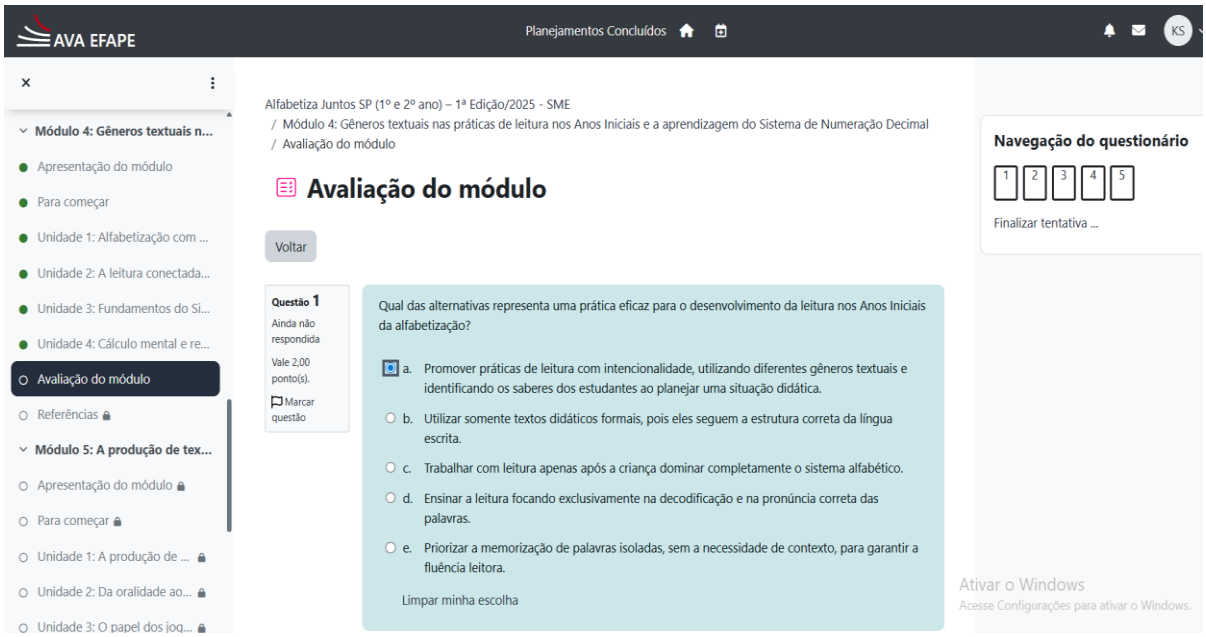
Imagem 13 – Vídeos e cursos voltados à formação docente.

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2025). Interface Sala do futuro

Os vídeos formativos para professores no Ensino Fundamental I envolvem temas e áreas como linguagens e códigos, e letramento matemático, cultura digital. Após cada módulo

formativo, ao fim de cada vídeo se tem um breve resumo do que foi abordado, com avaliações que seguem o seguinte padrão:

Imagem 14 – Modelos de avaliações aplicadas nos cursos de formação docente



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Plataforma do Programa Alfabetiza (2025)

Os cursos, ligados ao *Programa Alfabetiza* são especificamente destinados ao Ensino Fundamental e possuem seis módulos. A formação é feita online, há à disposição dos docentes textos curtos para leitura, contendo, no máximo, três parágrafos. Os textos abordam temáticas ligadas à produção textual, à oralidade e à escrita. Após a leitura dos textos, os docentes respondem questões, algumas possuem trechos lacunados, para serem completados com as respostas corretas, ou questões objetivas. Caso errem ao responder as questões, o sistema emite uma mensagem solicitando, novamente, a realização da questão, ou utiliza frases, como: não foi dessa vez, se quiser, pode refazer a questão.

Ainda em relação às atividades de formação, os docentes podem optar pela realização de cursos básicos com duração de 20 horas na plataforma *multiplica*, ligado a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (EFAPE) estabelecida pelo decreto n. 54.297, de 05 de maio de 2009, relacionados aos materiais digitais e metodologias afins.

> A parceria com a EFAPE baseia-se em cinco eixos de atuação: I - Apoio aos processos pedagógicos de formação; II - Comunicação em educação; III - Ambientes de formação; IV - Gestão de tecnologias em processos de formação; V - Avaliação, monitoramento e inteligência de dados em processos de formação. De modo geral, a intenção é fomentar um Ecossistema de Pesquisa e Inovação nos processos e práticas de formação continuada com uso das tecnologias, com ações que incluem a gestão das operações de formação continuada, estratégias integradoras de comunicação e

> formação baseadas em plataformas e uso de ferramentas que possibilitam a integração de dados e sua análise, tendo em vista o monitoramento contínuo dos dados do sistema de processos e práticas de formação (São Paulo, 2019 a, p. 26).

Sobre as parcerias e os cursos de formação, Martins e Dal Ri (2024, p.33) constataram que com o Multiplica SP promovido pela EFAPE, durante o ano de 2023, houve o "desenvolvimento de um modelo de formação baseado na seleção interna e na remuneração de professores que têm talento e vocação para atuar como mentores de seus pares". As autoras ainda afirmam que:

> De acordo com o Secretário de Educação, na Sessão Ordinária do CEE-SP, no primeiro semestre de 2023, o programa Multiplica SP contou com 1.200 Professores Multiplicadores e 200 Diretores Multiplicadores, que atenderam 40.200 Professores Cursistas (25%) e 3.000 Diretores Cursistas (57%). No segundo semestre de 2023, os Professores Multiplicadores totalizaram 1.800 e os Diretores Multiplicadores 400, atendendo a 72mil Professores Cursistas e 6 mil Diretores Cursistas. Apesar do discurso otimista, trata-se, sobretudo, de estratégica de cooptação de professores realizada pelos pares para gerar engajamento na política educacional (YouTube, 2024) (Martins; Dal Ri, 2024, p. 33).

Os cursos aplicados pelos multiplicadores para docentes, como os para a categoria **O**, junto ao uso contínuo da plataforma são obrigatórios para que ocorra a renovação contratual. Conforme a tabela de pontuações da Resolução Seduc-SP n. 47/2023, artigo 8º, esses cursos são sobrevalorizados, recebendo o docente uma pontuação de 0,50 pontos caso realize dois cursos ou mais de 10 horas por semestre. Há discrepâncias em relação às formações no estilo EAD, pois possuem maior validade e reconhecimento do que um mestrado, que conta com apenas 0,25 em termos de pontuação.

Na plataforma *Apoio Presencial,* os gestores acompanham de forma presencial as aulas dos professores. O número de apoios está condicionado proporcionalmente ao tamanho da equipe gestora, uma equipe com cinco pessoas, por exemplo, deve realizar ao menos 15 apoios por semana.

Nesses apoios semanais, a equipe vai assistindo as aulas e registrando a avaliação através do preenchimento de ficha pré-estabelecida. Nas escolas PEI, a equipe gestora também assiste à aula de Orientação de Estudos (Português e Matemática). As notas geradas nesse processo são inseridas na plataforma.

O controle semanal do trabalho é realizado por meio do acompanhamento de seis indicadores exibidos na plataforma Super BI: Aluno Presente, Apoio Presencial, Formação, Plataformas, Professor Presente e SARESP. Como visto, a vigilância é permanente, o que

ocasiona desconforto e retira a pouca autonomia docente; as aulas, a forma de gerir o conteúdo e o tempo são quesitos de avaliação medidos na plataforma Apoio Presencial.

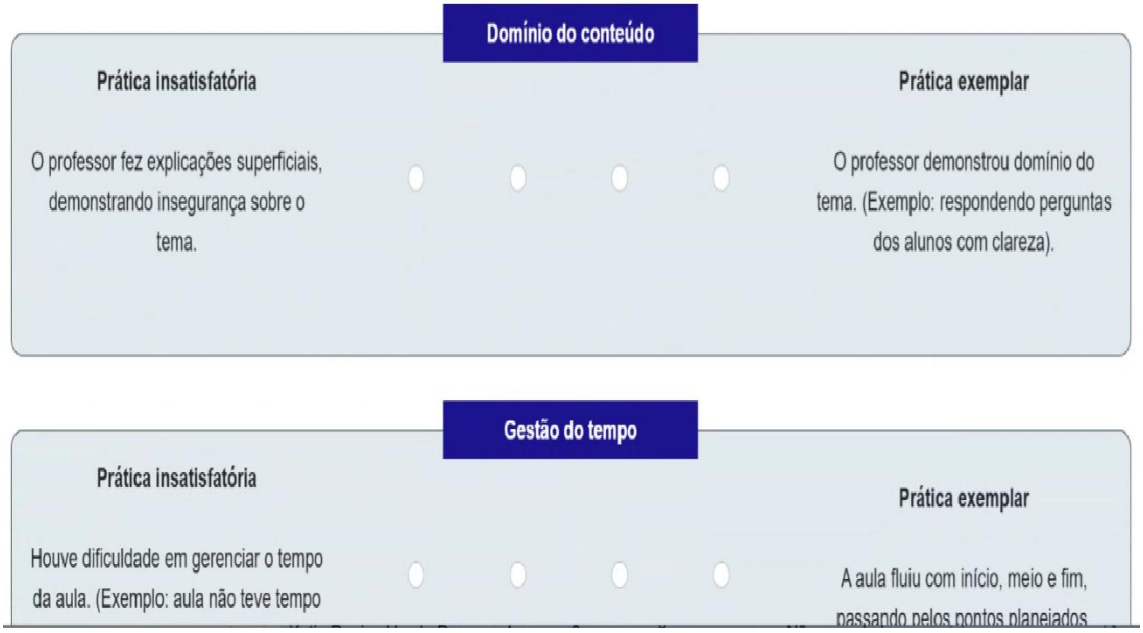
A equipe gestora registra a avaliação das aulas que assistiu presencialmente e preenche formulário em escala *Likert,* que é uma escala psicométrica amplamente usada para medir frequências, concordância, usada em pesquisas sociais e educacionais, com quatro opções de resposta, concordo, discordo, concordo totalmente, discordo totalmente, que já vêm direcionadas devido à grande demanda de unidades, uma rede de ensino que possui mais de cinco mil escolas.

A Portaria do Coordenador, de 27 de julho de 2023, publicada no Diário Oficial do Estado, Seção I, de 28 de julho de 2023 (p. 36), dispõe sobre o apoio presencial para os docentes. Indica-se na portaria que:

> Art 3º A observação da sala de aula deve gerar um relatório conforme modelo a ser disponibilizado na Secretaria Escolar Digital, Parágrafo único: O documento deve ser enviado, em formato digital, à Diretoria de Ensino ao final do bimestre.
> Art.4o A quantidade de observações em sala de aula, seguidas de relatório, devem ser de, ao menos, duas por semana.
> Art 5º A prática de observação de sala de aula deve se orientar pelos seguintes pressupostos pedagógicos: I - o caráter formativo da avaliação da prática didática; II - a qualidade da mobilização curricular; III - a valorização das estratégias de aprendizagem ativa; IV - a importância do engajamento dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem

Constam nos formulários de avaliação os seguintes indícios

Imagem 15 – Formulário para o registro da avaliação de aulas na plataforma *Apoio Presencial,* junho de2025



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2026).

No formulário constam três blocos que visam verificar quesitos, como a preparação de aula, domínio de conteúdo e gestão do tempo. Para a avaliação, admitem-se o quesito prática insatisfatória e prática exemplar. A preparação da aula será considerada insatisfatória quando for verificado que o docente demonstrou não ter se preparado para a aula, ou adequado a temática à plataforma, ou dispensou o uso dos recursos pedagógicos. A prática será exemplar se ele mostrou preparo para aula e usou os recursos. Contudo, a classificação revela-se rasa, por não possuir indicações do que é preparo, se envolve embasamento teórico ou se os recursos presentes na unidade atendem às demandas.

Em se tratando do domínio do conteúdo, a prática é considerada insatisfatória quando o docente apresenta explicações superficiais ou demonstra insegurança. superficiais ou demonstrou insegurança. Se há insegurança e desconhecimento, o docente não deveria ser acompanhado pela gestão antes de ser avaliado? Já o domínio de conteúdo exemplar ocorre quando se responde às perguntas dos alunos com clareza.

A gestão do tempo é avaliada como insatisfatória quando surgem dificuldades em gerenciar o tempo da aula, por exemplo, quando faltou tempo hábil para deixar em aberto as lições de casa. Mas cronometrar o tempo de aula, responder as indagações dos alunos e ainda alimentar as plataformas antes de finalizar a aula é uma tarefa hercúlea desconsiderada. A gestão de tempo eficiente considera se a aula teve começo, meio e fim, com tempo para realizar as tarefas, preencher o diário de classe e responder aos alunos.

Após o acompanhamento das aulas, o docente deve receber um f*eedback* para aprimorar sua aula. São apontamentos sem orientações aprofundadas, mas imperativas, tais como, estude o material didático de forma prévia, organize seu tempo, cronometre suas ações, aprofunde alguns conceitos, crie uma linha de raciocínio para que os alunos consigam acompanhar, sistematize o que foi abordado, realize mais perguntas, direcione seus apontamentos. O acompanhamento e as devolutivas precisam ser indexados nas plataformas, tanto pelo docente quanto pelo coordenador.

Segundo Martins e Dal Ri (2024, p. 32),

> A ideia de apoio presencial aos professores faz parte de uma política autoritária que responsabiliza os professores pelos resultados e silencia os reais problemas da escola, ou seja, uma política que dissemina uma cultura de assédio e vigilância dos professores em seu ambiente de trabalho, infringe o princípio constitucional de gestão democrática e de liberdade de ensinar e aprender, numa clara desqualificação da categoria docente

No mesmo sentido, Abílio, Amorim e Grohmann (2021, p.44) reiteram que as formas de organização relacionadas às plataformas digitais envolvem assédio e busca por dados inatingíveis e, por isso, se inserem em uma tendência mais ampla, que hoje vai permeando o mundo do trabalho em dimensões globais e reproduz-se, nas formas contemporâneas de exploração e dominação do trabalho, a subsunção real.

> A mudança, e que faz aprofundar ainda mais essa subordinação, é que, atualmente, as plataformas digitais se utilizam de um novo conjunto de forças produtivas (TICs), uma *nova maquinaria* que, através de aplicativos e software, articulam e integram, agora em tempo real. o trabalhador coletivo, radicalizando, assim, a extração de mais-trabalho com base nos princípios da cooperação.

Para Leher (2022, p.92), os docentes estão inseridos nos sistemas de ensino das grandes corporações, “em um processo de aprofundamento da subordinação real do trabalho ao capital. produzindo novas dimensões da expropriação do trabalho e do conhecimento dos docentes”.

> Em conformidade com a difusão dos sistemas de ensino, o trabalho docente será crescentemente inscrito nas plataformas de trabalho (currículo, materiais didáticos, indicadores de aprendizado, testes padronizados, alocação do docente conforme a demanda materializada no aplicativo etc.) intensificando a exploração do trabalho, desprofissionalização do trabalho docente eo desmanche dos direitos trabalhistas (Leher, 2022, p. 93).

A plataformização conforme Vieira e Ferraro (2025, p. 4), afeta todo trabalho docente, pois a “crescente dependência dos professores em relação às estruturas pedagógicas das plataformas pode acabar transformando-os em gestores de desempenho dedicados à otimização das metas nas plataformas”.

As plataformas tornaram-se o fim da educação; renovam os mecanismos de precarização e são expressão da subsunção real do trabalho ao capital, pois reorganizam a esfera do labor, delimitam os meios, conteúdos, práticas e os instrumentos de trabalho, redefinem mecanismos de avaliação e tempo, reforçam a meritocracia, o controle, a vigilância, a punição e vogam a responsabilização.

Sob o manto do discurso da eficiência e da modernização, as plataformas educacionais são usadas como artífices para encobrir o esvaziamento dos sentidos do trabalho, forjando fontes de exploração, alienação e adoecimento docente. Em seguida, pretendemos apreciar as experiências, vivências e contribuições dos docentes no tocante às plataformas.

4.2.1 Experiências docentes

Para compreender com maior profundidade como a plataformização do ensino leva ao aprofundamento da precarização do trabalho docente, realizamos entrevistas semiestruturadas, já descritas na introdução, para verificar, do ponto de vista dos docentes, os problemas demarcados pelas plataformas.

Para a realização das entrevistas, foram delimitados eixos voltados à trajetória profissional, tempo de trabalho, condições de trabalho, nível de formação, uso de plataformas, capacitação para uso das plataformas, adoecimento, dentre outros.

Em se tratando da trajetória profissional e das condições de trabalho, os entrevistados possuem, em média, 12 anos ou mais de tempo de serviço. A entrevistada com mais tempo está atuando na rede há trinta e sete anos.

No quesito da infraestrutura predial, julgam a unidade como boa, ressaltam que para o uso das plataformas muitas coisas devem ser aprimoradas, como a quantidade de materiais, as configurações de sinal e rede, Wi-Fi.

Sobre o quesito tempo de serviço,

> Tempo médio, meu tempo de trabalho na rede de ensino eu tenho 37 anos, entre professor e diretor dos quais dei aula sempre desde 1989 até 2007. Em 2008 ingressei como diretora e estou até hoje. O nosso número de alunos por turma varia muito no ensino médio. A gente tem um número maior, porque nós temos apenas uma sala de cada turma. No ensino fundamental a gente tem menos alunos, porque nós temos dois sextos, dois sétimos, dois oitavos, dois nonos. Nós temos 316 alunos. A gente costuma dobrar períodos, nós trabalhamos aqui três períodos, manhã, tarde e noite, então a gente sempre dá um jeito no nosso horário para os gestores participarem de todos os turnos, pelo menos uma vez ou duas na semana (VD, 2026)

Conforme descrição, a entrevistada atua na rede de ensino há trinta e sete anos, tendo lecionado na unidade por 11 anos, assumindo via concurso outra função. Porém, é de se notar a extensão das jornadas, com três turnos, algo que se tornou comum.

> **E**specificamente, o meu horário eu prezo mais pelo período da manhã, porque nós temos oito salas. É o maior número de alunos, é quando a Secretaria funciona ativamente, né de manhã. Então, por isso que eu fico mais de manhã. Mas, sempre quando tem avaliações externas mesmo eu fico os três períodos (D, 2026).

A entrevistada com menos tempo serviço está na unidade Estadual há quatro anos, e trabalha com as turmas do Ensino Médio, que tem em média de 30 a 35 alunos. Em sua fala expôs "eu atuo com seis turmas do Ensino Médio, trabalho na rede há quatro anos, o número de alunos por turma é de aproximadamente entre trinta e três e trinta e cinco estudantes. Trabalho no período integral, 40 horas semanais" (P, 2026)

Sobre o eixo condições de trabalho, a entrevistada D (2026) expressou que a geolocalização, o deslocamento e a comunidade local têm boas condições.

> A minha condição de trabalho é muito boa, porque eu moro há dois quarteirões da escola, moro aqui na minha cidade e estudei nessa escola. Dei aula nessa escola eu sou diretora nessa escola então eu não tenho nenhuma dificuldade (D, 2026).

A entrevistada P (2026), apontou que:

> As condições de trabalho são razoáveis, porém a gente encontra dificuldade para desenvolver as disciplinas de eletiva e faltam recursos materiais para desenvolver as atividades práticas. Os professores precisam improvisar e dispor de recursos próprios, tanto para a realização das atividades quanto para a realização das culminâncias no momento final da eletiva de momento de expor os resultados

O segundo eixo das entrevistas se voltou para análise das plataformas mais usadas. Neste eixo, almejávamos verificar as plataformas que estavam presentes na escola, o que era cobrado dos docentes, os cronogramas, prazos, formas e rotina de uso, dentre outros fatores. Conforme a fala de uma das entrevistadas, a unidade usa todas as plataformas especificadas na Sala de aula do futuro.

> A nossa escola utiliza as plataformas digitais Matifc o Kan o Alura, a redação a leitura a tarefa SP. Usamos todas as plataformas. A gente utiliza aqui o de inglês né, que a gente utiliza então a gente trabalha com todas as plataformas, isso é na verdade diariamente, porque um dia que não tem Matific, outra turma fica com Spike, ou redação. Então, diariamente é utilizado as plataformas digitais, e tem também, né mais recurso tecnológico, os aparelhos [...] saímos para aulas de tecnologia. Aqui a gente, em todas as salas têm é feito um cronograma, devido a quantidade de notebook (C, 2026).

> [...] a nossa escola utiliza as plataformas digitais Matific, Kan, Alura, Redação, Leitura, Tarefa SP, todas as plataformas. A gente utiliza aqui o de inglês, Speak [...]. Isso na verdade é diariamente, porque no dia que não tem Matific, tem Spike, se não tem redação. Então, diariamente é utilizado as plataformas digitais e também mais recursos tecnológicos e aparelhos. E sim, temos as aulas de tecnologia para todas as salas é feito um cronograma devido à quantidade de notebook. O governo implantou as plataformas, a gente é obrigado usar, somos avaliados por isso. Mas ele não deu condições para cada aluno ter o seu notebook. O que seria o ideal. Cada aluno tem o seu notebook, ele chegou na escola, ele pega o notebook dele, e vai para aula que ele tem, usa o notebook; terminou a aula ele entregaria e ninguém ia pegar o notebook

> dele. [...], Mas não, os nossos notebooks são usados manhã, tarde e noite, por diversas pessoas. Isso acaba com o notebook, que notebook, que computador que aguenta ser utilizado manhã, tarde e noite? Sem falar a média de notebooks, temos trezentos e dezesseis estudantes, a média que tem é de oitenta notebook, não dá para todos usarem não. E os problemas de rede para rede também o problema com o sistema, com a internet, com a energia elétrica tudo. (D, 2026)

Na fala das entrevistadas notamos que todas as 31 plataformas disponíveis na Sala de aula do futuro são usadas. Não existe a opção ou a liberdade de cátedra, de optar pelo não uso das plataformas. Todo o trabalho, rotina e conteúdo vem estipulado e deve ser seguido. A equipe gestora e os docentes realizam reuniões de alinhamento, montando um cronograma para que todas as plataformas sejam usadas. Então, se um dia uma turma usa o Matific, outra usará Spike e vão *revezando, se desdobrando* para a cada aula usar uma plataforma diferente, tendo ao fim da semana passado por todas, para assim, ficarem em dia com as metas estipuladas.

Outra preocupação esboçada pela entrevistada D (2026) é que a unidade usa todas as plataformas, sem distinção. Mas, estão sempre *se virando,* pois se é aula de tecnologia uma turma deverá usar determinada plataforma, enquanto isso, outra turma deverá realizar as atividades do dia em uma plataforma diferente, garantindo tempo de uso nas trinta e uma plataformas disponíveis, algo difícil em uma escola que tem 316 alunos, e apenas 80 notebooks.

> Quanto às plataformas digitais na área de ciências humanas, nós utilizamos as plataformas digitais para que haja maior engajamento na realização das atividades. Dentre essas plataformas temos centro de mídias ler São Paulo foco aprendizagem Google Drive diário de classe, Canva, Peday, iPad clique para que possamos criar os documentos os portfólios (P,2026)

A entrevistada D (2026) afirmou que para a implementação das "plataformas nunca consultaram os docentes, não questionaram se achavam interessante, simplesmente foi enfiado de goela abaixo. Implantou e pronto, e a gente teve que se virar".

> O uso das plataformas é obrigatório, inclusive eu sou avaliada pela utilização das plataformas. Tudo é monitorado semanalmente, nós temos o SUPERBI ali aparece o vermelho, amarelo ou verde. Então, de acordo com a utilização da plataforma a gente fica ou no vermelho ou no amarelo ou no verde. Nós temos ficado constantemente no verde, dificilmente nós ficamos no amarelo, no vermelho. Mas é devido ao nosso esforço, porque tem hora que a gente traz aluno para trabalhar no nosso computador, porque nós não temos condições de cada aluno ter o seu computador e seguir a risco cronograma. (D, 2026)

Sobre a obrigatoriedade do uso das plataformas, após uma tensa audiência pública realizada em 2 de fevereiro de 2025, na sede da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, onde foram ouvidos políticos, representantes de entidades sindicais, pesquisadores, docentes e universitários, ficou evidente, conforme Adusp (2025, p.6) [42] que a introdução aligeirada de

[42]Disponível em https://adusp.org.br/governo-do-estado/plataformas-escolas-2/?utm

recursos tecnológicos nas salas de aula veio junto com a falta de preparo, diálogo e reconhecimento de limitações estruturais das unidades. A audiência evidenciou “o clima de assédio que se instaurou entre professores, diretores e supervisores para tornar obrigatório o uso desse recurso”.

Após ouvir os representantes e findada a audiência, o MP-SP preparou um questionário online, que continha 23 perguntas feitas em colaboração com os sindicatos das categorias. As perguntas foram respondidas garantindo-se o anonimato dos profissionais da rede ensino paulista.

O questionário teve quase 30 mil respostas, desse total, conforme a Adusp (2025, p.3), 14 mil professores eram efetivos, 12 mil temporários, 677 diretores de escola e 262 supervisores de ensino. Dos que responderam ao questionário lançado pelo MP, 27.805 participantes responderam que, segundo a sua experiência como profissional da educação, o uso de plataformas digitais durante as aulas é obrigatório.

Gráfico 7. Obrigatoriedade do uso das plataformas no ensino paulista.

Fonte: Adusp (2025, p.3)

O uso obrigatório das plataformas nas unidades de ensino é uma realidade, além disso, é preciso alimentar o sistema e estar sempre no *verde*.

Questionamos sobre se houve alguma formação para que os docentes pudessem manusear as plataformas e compreender suas funcionalidades. As respostas das entrevistadas foram unânimes, não houve nenhum tipo de formação. Há apenas um tutorial disponível no Youtube. Conforme D (2026), “não tivemos formação, só chegou goela abaixo ela chegou e

nós tivemos que sapatear". No mesmo sentido, P (2026) afirmou: "Não teve nada, tivemos que aprender foi na raça".

A plataformização veio de *cima para baixo*, sem a possibilidade de diálogo. Foi uma imposição, à qual todo o corpo escolar precisou se adaptar, aprender e unir esforços para não ficar abaixo dos índices necessários.

Outro eixo de análise que buscamos compreender foi se a plataformização diminuiu a autonomia dos trabalhadores da educação, docentes e gestores, e se ela interferiu em circunstâncias, como o planejamento de aula, uso de recurso, produção de materiais e sequência de projetos.

Segundo as entrevistadas, a escolha dos conteúdos, a forma de direcionar a aula, os recursos didáticos completares a serem usados em determinada abordagem não são critério ou escolha dos docentes.

> Autonomia? Aqui está perguntando se o uso da plataforma interfere na nossa autonomia. Mas não temos autonomia nenhuma, e quanto à utilização da plataforma, a gente é obrigado. O planejamento de aula, a rotina tem que girar tudo em torno do mundo no entorno das plataformas. (D, 2026)

Tudo precisa estar alinhado com as disposições previstas nas plataformas. A liberdade de cátedra, um direito constitucional, não mais existe; as aulas, a rotina, os projetos, as tarefas e propostas de temas para redação devem estar ligados com aquilo que está previsto nos currículos e blocos das plataformas.

Segundo a entrevistada P (2026), não há autonomia, "o conteúdo vem disponibilizado em formato de slide, é um conteúdo pronto e engessado, professor não tem autonomia."

Os docentes e dirigentes sentem-se monitorados o tempo todo e, além de não possuírem mais controle sobre o próprio trabalho e de seus instrumentos, ainda precisam *prestar contas*, numerar e quantificar absolutamente tudo o que fazem dentro da escola. Sobre o sentimento e sensação de vigilância e monitoramento, as entrevistadas descreveram que:

> Nós somos monitorados o tempo todo né? Embora isso não me amedronta, isso não interfere no meu relacionamento e nas minhas atitudes [...] porque a gente procura trabalhar dentro da lei, a gente faz o que pode dentro da legislação, a gente não extrapola né? (D, 2026).

Apesar de concordar que a todo o tempo são monitorados, a entrevistada D indicou que isso não a amedronta ou não interfere em suas relações com os demais, já que tudo o que procura fazer possui respaldo legal e, portanto, ela atua dentro dos limites previstos, buscando não *extrapolar,* não excedendo limites éticos para atingir o que as plataformas querem.

A participante VD (2026) considera que "somos monitorados o tempo todo, vivemos todos os dias, semana tendo que apontar o que foi feito nas plataformas".

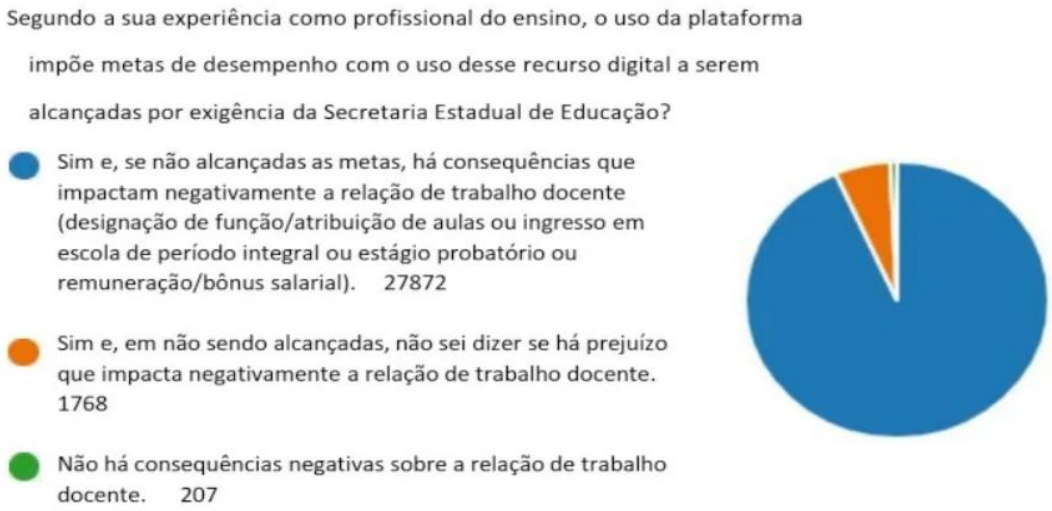
Para P (2026), as plataformas monitoram em todos os sentidos; professores monitoram estudantes, diretores e coordenadores monitoram os docentes, o esquema de vigilância é constante.

> Essas plataformas são monitoradas pela coordenação, direção e supervisão. Professores monitoram estudantes [...] eles têm que manter todas as tarefas em dia, e quando isso não ocorre, os professores têm que realizar a busca ativa e alimentar essas plataformas constantemente. [...] esse esquema de vigilância constante é no qual os professores são cobrados tendo que gerar resultados, números satisfatórios. Tudo isso ameaça a saúde mental dos estudantes e dos professores. [...] a plataformização da educação ocorre e coloca a saúde mental dos professores em risco. E além do que os professores não recebem nenhum tipo de formação para a utilização dessas plataformas, e têm que aprender na raça a utilizar e oferecer resultados satisfatórios. E tudo isso é imposto pela Seduc, os professores não têm informação sobre como é feita a parceria, não tem transparência. (P, 2026)

A professora apontou preocupação com a ausência de transparência nas contratações das plataformas, falta de formação adequada, alta pressão por produtividade, o que leva os docentes a sofrerem com problemas que envolvem a sua saúde mental, pois, o que sempre se espera são resultados satisfatórios, pairando sobre aqueles que não satisfazem as necessidades dos algoritmos; o espectro da responsabilização.

Sobre a preocupação com metas e responsabilização, o questionário já mencionado realizado pelo MP em 2025 extraiu as seguintes informações:

Gráfico 8. Uso das plataformas e responsabilização



Fonte: Adusp (2025, p.3)

Dos quase 30 mil respondentes, 27.872 pontuaram que se não atingirem as metas de desempenho das plataformas há consequências negativas, envolvendo descontos salariais,

avaliações negativas se estiverem o período de três anos do estágio probatório, desligamento da unidade, atribuição em outra localidade, perda de bônus, dentre outros.

Do total, 1768 entrevistados também consideram que se as metas não forem alcançadas, terão prejuízos, sem saber dizer quais, e 207 docentes entrevistados alegraram não haver qualquer consequência negativa.

Para Marin (2024, p. 69),

> A fetichização pela produção de dados educacionais tem como consequência a responsabilização dos atores do processo pelos resultados aferidos: premiações para melhores professores e escolas e punições para os piores. Vincular o desempenho ao salário de professores e gestores seriam ações fundamentais para mantê-los motivados. As piores escolas, por sua vez, aquelas em que os professores não fossem capazes de melhorar o desempenho de seus alunos, deveriam sofrer restrições em seu orçamento, trocar seu quadro funcional ou, até mesmo, serem fechadas.

A revista Adusp (2025) afirma que as plataformas, além de impactarem negativamente o trabalho docente, substituíram o que tem mais precioso na educação, as interações humanas e sociais, sendo elas agora mediadas pelas plataformas digitais.

Nessa mediação, ainda ocorre a padronização de conteúdos, currículos e atividades. Nesse sentido, os gestores se depararam com a necessidade de realizar acompanhamento das aulas dos docentes, avaliando-as.

> Nós acompanhamos todas as atividades realizadas nas plataformas, cada um dos gestores faz de três a cinco acompanhamento semanal. Então, tem semana que gera dezoito, dezenove acompanhamentos [...] a gente acompanha aula de redação, aula de leitura, aula de tecnologia, segue tudo o que está no alinhamento da equipe gestora. (D, 2026).

Os acompanhamentos das aulas são realizados semanalmente e são verificados pontos como a desenvoltura docente, a adequação e o domínio de conteúdo e de classe. Os gestores, por semana, chegam a fazer mais de dezoito acompanhamentos, que são usados como fonte como mecanismo de avaliação e de realinhamento, e tudo que for notado, deve ser lançado nas plataformas. Isso indica uma sobrecarga de trabalho porque cada qual precisa lançar nas plataformas, o acompanhamento e as indicações de reorganização e alinhamento, sendo que

> A gestão oferece um apoio presencial que na verdade é visto como monitoramento do trabalho docente. Os professores são avaliados o tempo todo, monitorados e obrigados a manter essas plataformas alimentadas, e oferecer resultados favoráveis. Então, eu vejo que a educação hoje se tornou um negócio lucrativo, tanto para os governantes quanto para as empresas. E a consequência disso é que nós não estamos mais formando estudantes que pensam criticamente, os estudantes eles também são monitorados constantemente; os professores trabalham de graça para esses donos de plataforma, então ocorre aí a precarização do trabalho docente, esses donos de plataforma prestam serviços para as grandes big techs e ocorre um esquema de vigilância constante. (P, 2026)

Os docentes, mesmo sabendo que os coordenadores precisam acompanhar as aulas e os dias em que será realizado o apoio presencial, se sentem desconfortáveis, pois veem esse apoio como um monitoramento. Os docentes possuem a percepção de que há uma interconexão entre os sistemas de monitoração, via plataformas, e a mercantilização da educação. Usar a educação como uma mercadoria é algo que preocupa as entrevistadas, já que a consequência disso, conforme pontuaram, é que já não há mais espaço para formar estudantes que pensam de forma crítica, porque eles também são monitorados, eles também precisam alimentar o sistema, ou seja, todos trabalham e são explorados

Nicolelis (2025) verificou que estamos diante de um cenário em que são externadas múltiplas armas de dominação; exemplo disso são os aplicativos e o uso constante das plataformas. Para o neurocientista, quando usamos um aplicativo, baixamos em nossos eletrônicos recursos digitais, nos tornamos o produto, porque os nossos dados estão sendo usados para treinar os sistemas nos quais ficam registrados nossos comportamentos de consumo, preferências pessoais, e isso ocorre sem que tenhamos a menor ideia.

Conforme Nicolelis (2025) "Essa é, portanto, a grande realidade escondida por baixo do pano da inteligência oficial: o fim do trabalho humano remunerado", um dos grandes desafios deste momento da história.

> A definição de trabalho está sendo alterada sem ninguém prestar atenção, porque a inteligência artificial é apenas um capítulo de um processo chamado automação completa. Essa é a visão clara desde a idade média, porque se você automatiza o trabalho, você reduz o maior custo da produção que é o custo do trabalho humano, e aí você aumenta o lucro para o infinito. Esse é o sonho de todos os Overs Lords (Nicolellis, 2025,).

Diante das alterações indicadas por Nicolelis (2025), observamos um movimento simultâneo que envolve a intensificação, o controle e reconfiguração das atividades laborais, principalmente em se tratando dos docentes.

Nesse sentido, a fala de VD (2026) revela que além das atividades pedagógicas, passa a ser responsabilidade da unidade a busca ativa de alunos, indicando que "Em dia de prova a gente chega aqui, pega o carro e vai na casa ver os alunos que não chegaram, a gente busca de casa em casa, acordando, falando vamos fazer prova."

Além das cobranças comuns, com planejamento, preparo de aula, busca ativa, há cobrança com as metas avaliativas, formação continuada, segundo VD (2026)

> Nós somos cobrados por tudo! Cobrados sobre metas [...] cobrados em relação a relatórios, planejamento, curso de aperfeiçoamento. [...] A gente tem que ter ata de tudo [...] temos ata de alinhamentos com os professores, com os coordenadores, com a equipe gestora, com os funcionários. Tudo a gente tem que apresentar relatórios que envolvem todo o quadro do magistério. Tudo é planejado, tudo registrado e lançado nas plataformas, a gente tem esse acompanhamento, e depois a gente lança no sistema

> o feedback, o que você orientou o professor, o que passou para o professor. O professor ele também lança no sistema o que você orientou o professor, qual a dificuldade do professor.

Cada docente fica incumbido de preparar os relatórios de acompanhamento da gestão, produção de aulas alinhadas às plataformas, cadernetas digitais, busca ativa dos alunos, relatórios individuais de cada aluno.

Na unidade cada professor fica responsável por no mínimo quatro turmas diferentes, com média de 30 a 35 alunos, o que geraria quatro planejamentos de aulas semanais, quatro relatórios de acompanhamento e mais de 130 relatórios individuais de alunos, o número aumenta se pensarmos que cada unidade escolar trabalha com quatro bimestres.

Todo esse esforço e trabalho giram em torno de indicadores de produtividade, índices, metas e avaliações externas. Na unidade em que realizamos as entrevistas os preparativos para avaliações externas começam com até 90 dias de antecedência. A escola é selo de ouro, conforme pontuações da Resolução nº66, de 2025, da Seduc. Mas, as entrevistadas ao serem questionadas sobre rendimentos consideraram que precisam avançar.

> Esse ano nós temos que ser diamante, porque nós fizemos um trabalho de louco mesmo, sabe? Me arrepia, cada professora [...] era seguida de acompanhamento, de feedback, de simulados, aplicar simulado, a gente ia acompanhar a aplicação, fazer a correção, aqui o que o aluno teve dificuldade, retomar. O aluno teve dificuldade ainda, retomar de novo. [...] estou ansiosa para saber a nota do nosso SAEB, porque [...] foram 90 dias de trabalho em cima do SAEB, nós fizemos simulado, nós fizemos revisão, a gente dividia assim, por níveis, nível do aluno, nós fizemos agrupamento por nível de proficiência, nós fizemos churrasco para os alunos. (D, 2026)

Foi possível verificar o empenho dos gestores e docentes em fazerem com que a escola avance e os alunos aprendam. Persiste, ainda, mesmo diante de tantos contratempos, o compromisso com a formação. Apesar das condições de trabalho, verificamos na escola uma união para fazer com que os alunos se sintam acolhidos e se engajem nos estudos. Para as avaliações, todos estiveram disponíveis realizando agrupamentos, revisando conteúdos, erros, acertos e produzindo simulados. A equipe fez um churrasco com recursos próprios tentando diminuir a tensão e estresse causados pelas avaliações.

> Foi um ano bem cansativo, mas foi um ano muito produtivo. Nós não tivemos nenhuma briga, porque até a convivência é monitorada também. Tem plataforma do conviva onde nós temos que colocar se teve alguma briga, desentendimento e o que nós fizemos. É mediação de conflito. Esse ano foi louco. (VD, 2026)

Visamos também verificar se as plataformas alteraram a rotina de trabalho. As falas das informantes apontaram a vigilância e a falta de tempo, pois tudo envolve lançamentos de dados nas plataformas, atualizações, planejamento e alinhamento.

> Nós não temos tempo para mais nada [...] a Telma, nossa gerente de organização, falou assim ‘de primeiro os professores vinham na Secretaria, a gente conversava, eu

> não vejo mais os professores. Eles fazem ATPC o tempo todo. Eles ficam na escola 9 horas por dia, e eles fazem ATPC o tempo todo, porque eles estão reunidos o tempo todo, o tempo todo preparando, discutindo e analisando o material'. (P,2026)

O tempo para descanso e os intervalos entre aulas, as chamadas janelas, foram absorvidos pelas plataformas e pelas reuniões de realinhamento.

> [...] o uso das plataformas alterou totalmente a nossa rotina, porque, além da gente ter que acompanhar aula, material, temos que lançar na nossa plataforma de acompanhamento. Então, tudo é monitorado. Tanto que diário de classe é digital, um exemplo, mesmo a gente tendo uma planilha interna, que a gente passa na sala, marca e olha o sistema, porque o aluno faltou dois dias consecutivos, e sabemos que já temos de fazer a busca ativa, tudo vai para plataforma. Nossa frequência e conteúdo são monitorados. E depois, ainda é assim, o professor tinha tantas horas para lançar, se o professor não lançar, ele fica com falta, mesmo tendo trabalhado. E depois de entrar lá e pôr a presença, colocar o conteúdo que ele trabalhou, aí o sistema já lança a tarefa em cima daquele conteúdo. (VD, 2026).

Toda rotina escolar foi redefinida, com metas, índices, sistema sendo alimentado, ausência de tempo para descanso, retirada de direitos, como abonada, constância com aula, relatório e monitoramento diário.

Além da precarização, o trabalho está levando docentes e dirigentes ao extremo, a educação está doente e está adoecendo. Na entrevista, D e VD (2026) afirmaram "esse ano nós ficamos doentes, nós adoecemos".

Um dos últimos eixos analisados foi o adoecimento docente. Cuidar da saúde mental dos profissionais da educação, implementar programas de prevenção, promoção e acompanhamento da saúde física e psicológica dos servidores públicos estava postulado nas diretrizes do programa de governo de Tarcísio. (São Paulo, 2022, p. 41)

Contudo, notamos nas entrevistas e em dados de pesquisas sobre adoecimento, como as realizadas pela Faculdade de Saúde Pública da USP (2025), que a profissão docente está se tornando um vetor de adoecimento, por conta das más condições de trabalho, ausência de direitos, pressão e precarização. As promessas de campanha do atual governo, antes das eleições, foram jogadas ao vento.

> Durante o ano nos ficamos doentes, eu pensei que ia morrer. Eu tive um câncer maligno na tireoide, que afetou até minhas cordas vocais. Eu fiquei mais de um mês sem falar. E eu trabalhei. Eu tirei 15 dias, a minha voz não voltou eu voltei. [...] Eu adoeci, tive esse câncer de garganta, e fiz cirurgia, perdi a voz, trabalhei sem voz. Vem professores para escola doentes, é uma realidade que antes era diferente. (D,2026)

Notadamente, os profissionais da educação estão passando por situações extremas, de exaurimento, de descaso, trabalhando doentes para não perderem seus postos. Na unidade pesquisada, duas trabalhadoras tiveram câncer e estão em tratamento. A diretora, com um

câncer maligno, sem conseguir falar, realizando quimioterapia, não pode se afastar por mais de 15 dias.

A realidade das unidades de ensino não era fácil, mas, hoje, o trabalho docente sofre com o desprestigio social, desvalorização salarial, violência e adoecimento. Na atual conjuntura, vem-se perdendo até mesmo o sendo de humanidade, como trabalhar em tratamento, necessitando de cuidados paliativos, em uma realidade em que adoecer pode ser o mesmo que ficar diante de uma condição de desemprego.

Na unidade, trabalhadores da gestão e docentes estão lutando contra o câncer A entrevistada ficou com voz embargada, ao relatar o caso de uma docente.

> Nós temos uma professora que teve câncer, ela veio trabalhar com sonda. Ela fazia quimioterapia de manhã em Prudente e vinha embora. Desumano. Isso ainda porque eu a autorizei fazer isso aí. A aula que ela não estava, os amigos cumpriam para ela ter tempo de chegar. Todo mundo abraçou a causa, porque ela ia fazer quimioterapia e vinha embora dar aula todos os dias. Gente, até careca, sem um fio de cabelo, ela vinha dar aula, usava um turbante. Não tem o senso de humanidade. Nós não temos direito a ficar doentes, se eu ficar doente e me afastar trinta dias, eu perco a minha vaga do PEI. (D,2026)

Em suma, os trabalhadores da educação paulista estão perdendo o direito ao que se tem de mais básico- a saúde, a vida e a dignidade humana. Se os professores precisam ir ao médico, marcam horário para depois que os alunos saem, em horário de almoço, para não afetar o cronograma, pois qualquer atraso no lançamento e acompanhamento das plataformas é prejudicial para unidade.

Conforme a fala de VD (2026), os trabalhadores da educação não têm mais horário para ir ao médico, para ir a um dentista. “A gente fica aqui todos os dias, a gente não consegue sair no nosso horário [...] sempre tem um problema ou uma alguma coisa”. A entrevistada P afirmou que o professor trabalha sob pressão o tempo todo e isso afeta a saúde mental.

> O professor trabalha sob pressão o tempo todo, tendo que entregar relatórios, portfólios de evidência dos trabalhos realizados. Isso de um modo geral tem afetado a saúde mental de todos os professores. Eu nunca precisei me afastar do meu trabalho. Porém, eu me sinto sobrecarregada, cansada, sob pressão constante, e por diversas vezes eu já pensei em não trabalhar mais na educação, desistir, mudar de profissão. (P, 2026)

Para Maciel (2009, p. 89), quando docentes trabalham em ambiente de proletarização, intensificação e precarização do trabalho, sem períodos de repouso e relaxamento, provavelmente questões relacionadas às doenças físicas e mentais prevaleçam. E é nesse sentido que o mal-estar docente vai se instaurando, já que em “grande parte, os problemas são resultados de um ambiente hostil”.

Borsoi (2012, p. 93–94) conclui que as condições de trabalho fazem com que os docentes “expressem mais sentimentos negativos do que positivos em relação à sua atividade, que muitas vezes é marcada pela sobrecarga laboral, com exigências de produtividade e clima de competitividade”.

Nesse clima de competitividade, com intensificação das jornadas de trabalho e exploração, cobrança por rendimentos, muitos docentes adoecem. Em novembro de 2025, foi lançado por Natalia Lara (2025) estudo especial sobre Saúde Mental dos Docentes e Afastamentos por Transtornos Mentais no Brasil: Evidências, Políticas e Desafios até 2035. Esse estudo, em conjunto com o Instituto de Saúde Suplementar, considerou que:

> Em 2024, as despesas por afastamento por auxílio-doença e licença para tratamento de saúde somaram R$ 16,19 [1] milhões apenas entre servidores públicos, enquanto o INSS desembolsou R$ 4,54[2] bilhões para 2.573.122 trabalhadores com vínculo CLT, dos quais 68% eram mulheres. No mesmo período, o número de afastamentos registrados na administração pública alcançou 11.917 casos em 2023. (2025, p. 5)

Lara (2025, p. 10–11), com base em dados do Observatório do Trabalho e do Instituo Nacional de Seguridade Social (INSS), confirmou que as principais causas de afastamento médico docente, no ano de 2024, estiveram ligadas aos seguintes Códigos de Identificação de Doenças (CID) F32 (correspondendo a episódios depressivos), F33 (transtorno depressivo recorrente), F41 (outros transtornos ansiosos), identificado como um transtorno com quadros que podem ir de crises de ansiedade à síndrome do pânico, e F43 (reações ao estresse grave e transtornos de adaptação).

A autora apontou o percentual dos afastamentos por transtornos mentais (B91 — Auxílio-Doença Acidentário) e constatou que, no que diz respeito ao CID F 43, 40% dos afastamentos foram de professores de Educação Infantil. Já o CID F 41 representou mais de 50% do total de afastamentos ligados a docentes da Educação Infantil (zero a seis anos)

Os afastamentos por transtornos mentais com auxílio-doença previdenciário ficaram dispostos da seguinte maneira: CID F 41–25% eram docentes da Educação Infantil (zero a três anos), 25% docentes de Educação Infantil (quatro a seis anos), atuantes de nível médio da Educação Infantil somaram 39,50%.

Em se tratando dos docentes que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, os afastamentos ocasionados por conta do CID F41 totalizaram 36%, o segundo maior índice de afastamentos ligados a transtornos de ansiedade.

No que concerne ao CID F 33, os atuantes do nível médio de Educação Infantil somaram 21,10%, os docentes do Ensino Fundamental I e EJA, 15,30%. Já os afastamentos ligados ao

CID F 32 tiveram os seguintes índices: docentes de Educação Infantil (zero a três anos), 50%; docentes da Educação Infantil (zero a seis anos) somaram 50%; e os docentes de nível médio totalizaram 15,80% dos afastamentos médicos.

Os afastamentos ligados ao CID F 31 tiveram, na etapa da Educação Infantil (zero a três anos), um somatório de 25%. Já os afastamentos de docentes que atuam com faixa etária de zero a seis anos representaram 25% do total, enquanto 18% dos afastamentos foram de profissionais ligados ao Ensino Fundamental e EJA, conforme segue abaixo.

Tabela 17 – Distribuição percentual dos afastamentos previdenciários de professores por transtornos mentais, segundo ocupação e diagnóstico, Brasil, 2024

Ocupação docente	**F41 (%)**	**F33 (%)**	**F32 (%)**	**F31 (%)**	**Outros diagnósticos (%)**
Professor da educação infantil – crianças de 0 a 3 anos	25,0	–	50,0	25,0	–
Professor da educação infantil – crianças de 4 a 6 anos	25,0	–	50,0	25,0	–
Professor de nível médio na educação infantil	39,5	21,1	15,8	–	23,6
Professor da educação de jovens e adultos no ensino fundamental – 1ª a 4ª série	36,0	15,3	–	18,6	30,5

Fonte: elaboração da autora com base em Lara (2025, p. 11).
Nota: F31, F32, F33 e F41 correspondem a categorias diagnósticas da Classificação Internacional de Doenças. As denominações completas devem ser apresentadas conforme a classificação utilizada pela fonte.

Os resultados de 2024, de acordo com Lara (2025, p.13), mostram que o adoecimento mental entre professores da Educação Infantil e professores da EJA possui dois perfis distintos, conforme o tipo de benefício: “No B91, predominam os transtornos ansiosos e de adaptação, diretamente relacionados ao ambiente escolar, carga emocional e condições laborais". Em se

tratando do B31, prevalecem os transtornos depressivos e afetivos, “refletindo um adoecimento de curso mais longo e multifatorial, nem sempre vinculado ao exercício direto da profissão”.

A relação professor-aluno, quando permeada por exaustão emocional, pode aumentar comportamentos de internalização (ansiedade e retraimento) e externalização (indisciplina e agressividade) nos alunos. O estudo canadense de Agyapong *et al*. (2024, p.13) “demonstrou que professores com alto número de afastamentos por estresse apresentavam turmas com menor desempenho e maior rotatividade escola, e muitos chegam a desistir da profissão”.

Questionamos as entrevistadas sobre se já pensaram em deixar a profissão.

> Teve momentos que eu fiquei muito frustrada, eu estudei um ano para o concurso de diretor e a minha classificação foi 135. Então, eu deixei mais de 18.000 pessoas para trás, eu me preparei e eu me frustrei um pouco sabe? Porque além de eu achar que eu ia ganhar mais, que eu ia ter autonomia, eu achei que eu ia ser mais eu. Mas, hoje, entendo que o nosso cargo se resume a carregar caixa, a carregar peso. (D, 2026)

Mesmo sentindo o peso, a frustração e se deparando com a falta de autonomia, a entrevistada que possuí 37 anos de serviço, e por estar perto de se aposentar, não tem intenção de deixar a educação. Mas, indicou que se fosse mais nova, mudaria.

> Eu já estou com 60 anos, 37 de carreira, senão eu mudaria. Porque, com a capacidade que um professor tem, que um diretor, um coordenador, um vice-diretor tem acho que se daria bem em qualquer profissão, concorda? [...] estou falando dos professores em geral, porque professor, ele busca, ele pula na cidade, ele tem uma capacidade [...] quando ele decide ser professor, ele já ele já é dono de uma capacidade enorme, porque ser professor não é fácil, porque você forma vidas, você forma pessoas e o professor também é humano. (D, 2026)

Com as entrevistas pudemos observar a realidade do chão da escola e como a plataformização do ensino deteriora e corrompe o básico: o direito à socialização, à convivência entre os pares, à liberdade de cátedra e à autonomia docente. Estamos perante um cenário em que o trabalho docente está sendo cada vez mais precarizado, com duplicidade de tarefas, com atribuições, cobranças por metas, que vão além do mero esforço físico.

A plataformização do ensino paulista pauperiza as relações sociais, incita o individualismo e intensifica o trabalho. A constante pressão por resultados positivos e a necessidade em alimentar o sistema estão transformando o sistema educacional em um sistema doente, maximizando a precarização do trabalho, fomentando alienação e adoecimento do setor da classe de trabalhadores a educação.

4.3 Plataformização: alienação e adoecimento docente

Engels (1845), com base em observações diretas e em estudos sobre as condições de trabalho, afirmou, no livro *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra,* que os acidentes de trabalho e as muitas situações que envolviam adoecimento, possuíam um nexo laboral.

Ao longo do século XX, com a expansão do taylorismo-fordismo, intensificação do trabalho, ampliação do controle, os acidentes e o adoecimento tornaram-se cada vez mais presente no cotidiano do trabalho.

Diante disso, para discutirmos o adoecimento docente, tomamos as análises de Ricardo Antunes (2020) e Dejours (2008), que consideram que o adoecimento está ligado à intensificação do trabalho, pressão por produtividade e o medo, que ganham maior destaque a partir de 1990.

Desde meados de 1990, vivemos um ciclo de reformas e reestruturações que impactam de forma negativa a atividade e a saúde docente.

Para Gollac e Volkoff, (1996), as problemáticas se agravam quando há uma articulação entre avaliação e tecnologias informatizadas, que permitem a rastreabilidade, e o trabalhador não consegue controlar o acréscimo de tempo em sua carga de trabalho, um dos motivos pelo qual adoece.

Segundo Barros, Fregadolli e Ferro (2020, p.68), "Os profissionais da educação apresentaram níveis elevados de sofrimento mental, muito superior ao esperado em outras categorias profissionais". Esse cenário se soma a pouca valorização referente às questões de saúde mental do corpo docente no dia a dia.

Laval (2004, p. 305) afirma que:

> A ação pedagógica supõe uma convicção *presa ao corpo* no valor do ofício que se faz e na sua importância social. Enfraquecer essa convicção banalizando o ofício de professor, querendo fazer do professor um administrador ou um técnico, recai paradoxalmente na diminuição da eficácia global do sistema educativo (se por ele se entende a transmissão de conhecimentos). Pior, atacar as identidades profissionais enraizadas na ética do conhecimento e do serviço público, como o faz o novo gerenciamento, tem efeitos fragilizantes, até mesmo destrutivos, sobre as pessoas e as expõe muito mais ao que se denomina sofrimento no trabalho. Os educadores só podem estar desorientados pela perda de significação do ensino.

Paparelli (2009) considera que o processo de adoecimento docente, em especial a saúde mental, possui uma estreita ligação e relação com as inúmeras mudanças ocasionadas pela reestruturação escolar, que ao abarcar uma racionalidade gerencial, tornou-se permeada por condições de trabalho desfavoráveis, com baixos salários, elevado número de trabalho, aumento de atribuições e perda do sentido do trabalho.

Os estudos de Servilha e Ruela (2020, p.16) trazem uma preocupação com as atividades que exigem esforço físico diário. No estudo desenvolvido pelas autoras, de “2010 a 2020, de 165 professores, um total de 85% se queixava do uso intensivo da voz”.

Na mesma linha de pesquisa, em levantamento realizado por Teixeira et al (2015), encontram-se distúrbios osteomusculares em 40 % dos artigos produzidos sobre saúde docente, principalmente envolvendo problemas relacionados à coluna cervical e aos ombros.

Estudos e apontamentos mais recentes, como os de Antunes (2020), constatam que o adoecimento possui mediações estruturais historicamente construídas. Dentre as bases, o autor situa que o adoecimento possui imbricação com a flexibilização, a individualização e a solidão, a gestão por metas, o assédio e a terceirização, categorias sobre as quais nos debruçamos.

O adoecimento é consequência direta da sobrecarga e da intensificação do trabalho e se manifesta de diversas formas, como sofrimento físico, dores, fadiga, desencantamento com a profissão, sofrimento psíquico e um quadro amplo de medicalização.

Antunes (2000, p.145), ao considerar as formas e expressões do adoecimento, verificou que, na base do adoecimento, “a flexibilização é uma síntese ordenadora de múltiplos fatores que fundamentam as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo”. Ela impacta diretamente as relações de trabalho, pois ultrapassa as fronteiras entre a atividade laboral e a vida privada.

A flexibilização como base do adoecimento configura, para Antunes (2000), um processo contraditório, já que desperta resistência dos trabalhadores, ao mesmo passo em que se apresenta como mecanismos de imposição entrelaçados com as necessidades de valorização do capital e autorreprodução do sistema.

Como signo de valorização do capital, temos que:

> A pressão por capacidade imediata de resposta dos trabalhadores às demandas do mercado, cujas atividades passaram ser ainda mais controladas em frações de segundos, assim como a obsessão dos gestores do capital por eliminar por completo os tempos mortos dos processos de trabalho, tem convertido, paulatinamente o ambiente de trabalho em espaço de adoecimento (Antunes, 2020, p.146).

O processo de adoecimento também envolve individualização e solidão, conforme Ricardo Antunes (2020), ao crescer o processo por metas individuais, se maximiza a responsabilização, isso leva à ruptura do tecido da solidariedade, o que dificulta a capacidade de acionar estratégias coletivas. Essa é uma das problemáticas mais tensas; o rompimento com os laços de solidariedade representa a raiz de fenômenos como o suicídio, que é a expressão máxima e radicalizada da deterioração das condições de trabalho em ambientes marcados pela gestão flexível e baseada em metas.

No que diz respeito à gestão por metas, elas passaram a ser disseminadas nos ambientes de trabalho como desdobramento das primeiras medidas da reestruturação produtiva, e vem se aprofundando cada vez mais. Em diversos ambientes laborais, o que inclui a educação, a pressão por metas tronou-se naturalizada. Nos ambientes educacionais

> Estão impregnados da lógica concorrencial típica do padrão flexível de acumulação e de sua expressão neoliberal, as relações sociais como um todo e sua expressão nos locais de trabalho se materializam cada vez mais em um projeto que transita entre incertezas de mercado e a necessidade do engajamento para se manter empregado: entre o reconhecimento de uma realidade aparentemente exterior ao indivíduo, perpassada pelas mais diversas formas de precarização do trabalho, e o discurso da valorização de suas potencialidades. (Antunes, 2020, p.150)

A gestão por metas engendra uma cobrança excessiva, se as metas não são atingidas, o assédio, pois o que está em pauta são exigências que extrapolam as capacidades físicas e humanas, que só podem ser mantidas com mecanismos sofisticados de coerção e controle.

Nesse sentido, o assédio moral é uma engrenagem que, conforme Barreto (2013, p. 18), expõe todos. “Na maioria das vezes, ele pode ser direcionado a um trabalhador específico, mas repercute sobre o coletivo.”

Práticas dessa natureza são uma espécie de ferramenta de gestão para garantir, por meio da pressão institucionalizada, tanto o aumento da produtividade como o isolamento e a exclusão daqueles que se constituem como barreiras para sua plena realização (Barreto, 2013, p. 19).

Sobre isso, Fregadolli e Ferro (2020, p. 17) também pontuam que:

> Os profissionais da educação apresentaram níveis elevados de sofrimento mental, muito superior ao em outras categorias profissionais. As doenças preexistentes, o elevado número de alunos por turma, a carga horária de trabalho no ambiente escolar e a continuidade do trabalho em casa constituíram situações que levam ao sofrimento mental

As condições de trabalho, a intensificação de jornadas, as demandas e cobranças excessivas interferem diretamente na saúde física e psicológica dos docentes. Para Lima (2010), é muito difícil avaliar a carga de trabalho, visto que suas manifestações subjetivas implicam considerar as interações entre corpo, cognição e emoções. Ainda, para este autor, há aspectos como o grau de implicação subjetiva do trabalhador e o sentido que o trabalho tem para ele.

Um trabalho tende a ser mais penoso, por exemplo, se o trabalhador tem que se dedicar de corpo e alma a algo que parece ter pouco sentido e significado. O esforço despendido para realizar as tarefas e o correspondente desgaste físico, intelectual e emocional pode não estar adequados às capacidades dos trabalhadores, sendo fatores que definirão se este pode adoecer por conta das condições de seu trabalho.

Quando se opera além das condições físicas e psicológicas, quando se empregam diversas capacidades, ocorre a sobrecarga de trabalho. O esforço "deve ser adequadamente dimensionado, de forma a permitir que o trabalhador reponha suas forças físicas e psíquicas após cada jornada ou duração de trabalho" (Lima, 2010, p. 1).

Importante salientar que essa adequação não se relaciona apenas a uma jornada diária de trabalho, mas abrange o trabalho realizado ao longo da semana e do ano, considerando-se o trabalho de toda uma vida.

Quanto à intensidade do trabalho, ela é definida em termos de quantidade, "maior ou menor de gestos e raciocínios realizados no mesmo intervalo de tempo" (Bernardo, 1991, p. 21).

Para Dal Rosso (2006, p. 4), a intensidade "se refere ao grau de dispêndio de energias pessoais realizado pelos trabalhadores na atividade concreta". Este autor define intensificação do trabalho como um conjunto de "processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador, com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados" (Dal Rosso, 2006, p. 6).

Piovezan e Dal Ri (2019, p. 2) definem o processo de intensificação como "a expansão quantitativa do número de aulas, turmas, alunos, turnos de trabalho e escolas em que os docentes lecionam". Trata-se de um processo que envolve transformações estruturais.

Sobre as recentes transformações do trabalho docente, Abonízio (2012, p.23) afirma que:

> [...] as condições de trabalho que essa categoria profissional está submetida têm sofrido severas transformações. Por exemplo, processo de desqualificação, desprofissionalização, intensificação do trabalho, flexibilização dos contratos, entre outros. Desse modo, todo o movimento referido tem contribuído para o definhamento da saúde dos trabalhadores da área, principalmente no que pese à saúde mental.

Dejours (2008, p. 79), no livro Trabalho, Tecnologia e Organização, ao tratar do adoecimento faz uma ligação com a avaliação do trabalho e as consequências para a saúde do trabalhador.

> A avaliação do trabalho, mesmo sendo contestável por seus fundamentos e métodos, funciona de fato como um instrumento de gestão. No final das contas, a avaliação no contexto de enxugamento de pessoal e intensificação do trabalho age essencialmente como uma ameaça.

As atividades sob pressão, a necessidade de atingir metas, compor dados e as condições atuais de trabalho a que o corpo docente está submetido deixam em evidência duas situações: primeiro, a avaliação, individualização e responsabilização mostram-se como um método nocivo e amedrontador, pois conforme Dejours (2008, p.80), com a avaliação por desempenho,

“o medo passa a fazer parte de maneira intensa do mundo do trabalho. Não há nada de novo nos sentimentos de injustiça provocados pelas apreciações as quais os trabalhadores são submetidos”. Em segundo, o novo é que, agora, as pessoas se encontram sozinhas e desamparadas diante dos métodos de avaliação pautados na racionalidade e produtividade.

A avaliação individualizada preconiza condutas voltadas à concorrência e o resultado, isso culmina em um ponto no qual a avaliação do trabalho é, segundo Dejours (2008) o cerne da desestruturação da solidariedade. Em outros termos, há uma quebra de confiança e desprazer em conviver em grupos, surgindo o que Hannah Arendt (1989) chamou de *desolação*, o que torna os indivíduos vulneráveis à avaliação e à punição.

Com isso, se desvelam novas patologias físicas e mentais ligadas ao trabalho, em casos extremos morte e suicídio. Cada vez mais as patologias ligadas ao desempenho e à intensificação do labor se tornam fonte de discussão, inclusive estatisticamente há de se pontuar os processos fisiopatológicos e psicopatológicos subjacentes, como o Burnout, o crescente uso de medicamentos e toxicomanias.

A Síndrome de Burnout[43] ou síndrome do esgotamento profissional é uma das patologias que vem sendo amplamente estudada e debatida, tendo em vista suas implicações para a saúde física e mental do trabalhador docente, que vivencia uma realidade caracteriza por excesso de cobranças, exposição prolongada a situações de estresse e competitividade, o que gera um quadro sintomático de exaustão e despersonalização, o que diminui o senso de realização pessoal. Possui como principais sinônimos os termos esgotamento, “estafa e caracteriza-se por uma multiplicidade de causas, definições e sintomas que dificultam sua delimitação e reconhecimento na comunidade científica” (Codo, 1999, p.12).

Nessa perspectiva, Codo e Vasques-Menezes (2002, p. 254) conceituam-na como:

> [...] desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco.

O esgotamento em decorrência da síndrome possui algumas consequências que se manifestam no cotidiano escolar, como raiva, desmotivação, frustração, insônia, dores,

---

[43]O relato mais antigo acerca da síndrome está presente no artigo *Miss Jones* datado de 1953, neste é descrito o estudo de caso de uma enfermeira de uma ala psiquiátrica, que começa a ter atitudes negativas em relação ao trabalho, com sentimento de desilusão.
Freudenberger (1974) faz uma narrativa pessoal do burnout, associada, anos depois, como consequência da confi guração moderna do mercado de trabalho.
Christina Maslach (1976) passou a pesquisar os aspectos que definiam a síndrome, publicando em 1981 o primei ro inventário de burnout em parceria com Jackson, o *Maslach Burnout Inventory*

sentimento de incompetência, distúrbios alimentares e compulsão. Sobre isso, Freitas e Navarro (2019, p.22) mostram que:

> De modo geral, os professores vivenciam sintomas de adoecimento físico e mental. além de situações nas quais, embora não haja um quadro instalado de adoecimento, emerge alguma espécie de mal-estar, seja pela falta de descanso, por insônia ou pela dificuldade em manejar a sobrecarga de trabalho. Da mesma forma, a intensificação e/ou a sobrecarga de trabalho permeou as falas de todos os professores, mesmo que eles não percebessem.

Um estudo realizado em 2024 pela Unifesp com 397 docentes, de diversos Estados, demonstrou que cerca de 1/3 (32,75%) dos docentes da educação básica, se sentem insatisfeitos com a profissão, demonstram descontentamento e apresentam sintomas do burnout, isso sem contar as doenças habituais, calo nas cordas vocais, dores no corpo, aumento de pressão arterial. diabetes. Na pesquisa também foi considerado o Burnout pessoal, avaliando a exaustão física e emocional, sem relacioná-las a aspectos unicamente laborais. Já ao relacionar o Burnout com o trabalho, 43,58% dos docentes apresentaram sentimentos de exaustão e frustração, e disseram sentir-se limitados e cansados.

Dados do Sindicato de Professores (CPP, 2025) mostraram que, no ano de 2025, houve pelo menos 95 afastamentos por dia, todos estiveram relacionados ao adoecimento mental, ao esgotamento psicológico, a traumas, ao desenvolvimento de transtornos mentais e comportamentais. Durante o ano de 2025, foram listadas, conforme dados do CPP, 25.699 licenças médicas e cerca de 911.634 dias de afastamentos. O Estado de São Paulo liderou o ranking. Durante o período indicado, foram contabilizadas 13.534 licenças, uma média de 49 afastamentos diários.

Em seguida, aparecem a região de Campinas, com 3.356 licenças, média de 12 por dia, e a região de São José dos Campos, com 1.582 afastamentos, média de 6 por dia. Foram computados cerca de 911.634 dias fora das salas de aula, isso considerando apenas os meses de janeiro a setembro, o que indica que cada licença relacionada a transtornos mentais, com CID 10, durou, em média, 35 dias.

No município de Campinas, conforme dados da Emissoras Pioneiras de Televisão (EPT) em uma matéria intitulada *Queria meu cérebro de volta*, cerca de 3.356, de um total de quase 30 mil docentes, foram afastados em 2025 por problemas relacionados à saúde mental, ou seja, só o município citado somou 10% do número de afastamentos.

A intensificação da cobrança, denúncias de assédio e burnout se tornaram naturalizadas, ao ponto de o governo paulista criar mecanismos de punição, como a dispensa do funcionário que se ausenta e não cumpre as metas, mesmo por motivo de doença. Uma docente que participou da entrevista dada à EPTV afirmou que: “A gestão da escola me abordou solicitando

para eu assinar uma carta solicitando o meu desligamento, então, eles estavam ali me coagindo a me desligar.”

Em resumo, os docentes não possuem o direito de adoecer. As condições de trabalho estão se tornando cada vez mais desafiadoras, exige-se excessivamente, sem que haja o mínimo de reconhecimento e empatia. O sistema está, literalmente, adoecendo os trabalhadores.

Pesquisas realizadas pela Faculdade de Saúde Pública da USP (2025) sobre adoecimento indicaram que, dos 63,3% dos docentes entrevistados que se afastaram com problemas de saúde, 80% relatam sofrer com transtornos, ansiedade, depressão, burnout.

> Os textos alertam sobre a invisibilidade e a naturalização do sofrimento docente, evidenciando o afastamento de professores como uma consequência direta do adoecimento mental relacionado às condições de trabalho, também enfatizando a necessidade de políticas públicas para melhorar as condições de trabalho, valorização profissional, prevenir e proteger a saúde mental dos professores. Verifica-se a necessidade de ampliar a investigação, no sentido de melhor compreender a gênese do sofrimento mental dos professores, oferecendo subsídios para a produção de mudanças significativas, visando à melhoria de saúde destes, agindo nos processos determinantes do adoecimento e não através da simples medicalização. (Costa; Silva; Oliveira, 2018, p. 96)

O Estado, por sua vez, ao identificar os problemas relacionados ao sofrimento e ao adoecimento docente, ao invés de

> Buscar saná-los age no sentido oposto, aplicando medidas que intensificam ainda mais o adoecimento, como é o caso das premiações por assiduidade. Tais premiações incentivam os professores a trabalharem mesmo doentes para não terem prejuízos financeiros (Vieira, 2003, p. 47).

Os docentes, mesmo doentes, precisam continuar trabalhando, omitem, o cansaço e o sofrimento psíquico e seguem em sala de aula, pois um dia fora da escola, em recuperação, representa um dia de perda salarial, um dia com garantias a menos. Assim, se consolida nas escolas e nos sistemas de ensino uma cultura de silenciamento do adoecimento docente.

Ao continuar trabalhando e realizando as mesmas atividades que lhe causam o adoecimento, a condição de sofrimento do professor se acentua, bem como se acentua o adoecimento da relação pedagógica com os alunos. É um efeito em cadeia, em que todos estão sujeitos a uma norma maior, todos sofrem de alguma forma para manter em ordem um sistema marcado por números, cálculos e metas que se sobrepõem a uma vida condigna e a um ambiente de trabalho qualitativo.

O controle e a repressão sofridos pelos professores são complementares ao processo de alienação do trabalho; intensificam o sentimento de não pertencimento ao trabalho e, como consequência, intensificam o processo de adoecimento.

CONCLUSÕES

Iniciamos a presente pesquisa buscando averiguar se havia uma relação entre as reformas neoliberais e a precarização do trabalho docente, e em caso afirmativo, apontar quais os mecanismos e instrumentos utilizados pelo neoliberalismo para ampliar e disseminar as políticas de precarização.

Ao longo do desenvolvimento do estudo, constatamos que a crise estrutural do capitalismo e o processo de reestruturação produtiva do capital, principalmente a partir da década de 1970, alteraram a dinâmica do trabalho, com novas formas de organização e novas formas de disciplina. Nesses termos, assinalamos que o neoliberalismo, muito mais do que uma simples pauta econômica, tem mecanismos próprios de acumulação por espoliação, dispondo de instrumentos gerenciais pautados no livre mercado e na livre movimentação do comércio.

Nos passos de Dardot e Laval (2016), entendemos que o neoliberalismo representa uma razão de mundo, que ultrapassa os limites do campo estrutural e institucional. Trata-se de um sistema normativo global que estendeu a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida.

Mais do que uma lógica normativa, o neoliberalismo se expandiu em escala global e assumiu uma dupla representação: ideológica que acompanha a implantação de suas políticas, e de normatividade prática que se estende para todo o corpo social, sendo uma resposta possível para contornar as crises do capital.

No processo de globalização, a ação de organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, foi essencial, pois condicionavam seus empréstimos e assessorias à aplicação e à adoção de medidas voltadas à difusão de um amplo receituário neoliberal, pautado na racionalidade científica, na otimização de custos e recursos, fomentando reformas no aparelho estatal, reformas previdenciárias, administrativas, privatizações flexibilização e desregulamentação de leis trabalhistas.

Constatamos, na primeira seção, que a implementação de políticas neoliberais não ocorreu em contextos democráticos, pois esteve diretamente ligada a cenários de profunda recessão econômica e às ditaduras.

O Chile foi um dos primeiros países a adotar o receituário neoliberal, após a Argentina, o México e o Brasil. A adoção das medidas e reformas neoliberais nesses países afetou negativamente as relações de trabalho, aumentou os níveis de desemprego, além de ferir direitos trabalhistas outrora conquistados.

Em se tratando da realidade brasileira, apuramos que, na década de 1990, foi iniciada uma verdadeira ofensiva neoliberal, e nessa ofensiva o Consenso de Washington teve uma importância relevante na disseminação das premissas neoliberais, postulando do ponto de vista fiscal uma rigorosa disciplina orçamentária, com contenção de gastos públicos e manutenção de um Estado mínimo, além de preconizar a necessidade de reformas na malha administrativa, previdenciária e legal.

Essas reformas – parte do receituário neoliberal – foram realizadas e idealizadas em primeiro plano por meio do Plano Nacional de Desestatização (PND), que objetivou transferir à iniciativa privada as atividades até então exploradas pelo Estado.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, medidas presentes no plano de desestatização foram aprofundadas, além de outras novas ações, tais como reforço à privatização, abertura ao capital estrangeiro e disseminação da ineficiência do estado, fizeram-se presentes no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

O PDRAE foi um dos pilares da implementação da agenda neoliberal no Brasil, estando alinhado às diretrizes do Consenso de Washington e aos compromissos firmados com os organismos multilaterais. Dentre esses compromissos, as reformas e privatizações foram imprescindíveis para reduzir custos e ampliar, em tese, a eficiência dos sistemas.

Em contrapartida, verificamos que as reformas e diretrizes contidas no PDRAE caminharam rumo à flexibilização e à desregulamentação de direitos conquistados, uma vez que possibilitavam até mesmo a exoneração de funcionários por insuficiência de desempenho, e modificaram as formas de contratação. Além disso, focaram em processos voltados à descentralização e à municipalização. Áreas como educação e saúde saíram do *hall* de serviços exclusivos do Estado e passaram a ser consideradas serviços não exclusivos, abrindo espaço para parcerias com a iniciativa privada.

Detectamos ainda outra problemática resultante das reformas empreendidas no governo FHC, a materialização da nova gestão pública, pautada em um modelo de gerência científica, em que a cobrança por índices, metas de desempenho e adequação às avaliações externas levaram à reorganização das bases didáticas e curriculares das unidades escolares, com impacto no trabalho docente, intensificação da exploração, ampliação das jornadas de trabalho, flexibilização das formas de contratação e reforço de políticas de arrocho salarial.

Definimos que, dentre as reformas ocorridas, a reforma da educação precisava ser analisada a partir de um contexto mais amplo, com a presença de organismos internacionais, sendo importante evento a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que se voltava à intensificação e à massificação do ensino básico como pressuposto da

cidadania. Houve ainda a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, posteriormente, em 1993, a Conferência de Nova Delhi.

Essas iniciativas foram relevantes, pois delas resultaram as diretrizes internacionais para a educação as quais posteriormente foram incorporadas ao Plano Decenal Brasileiro de Educação.

Em se tratando da reforma educacional brasileira, o planejamento estratégico do MEC, bem como o programa de governo intitulado Mãos à obra Brasil, de FHC, estiveram em harmonia com a ordem neoliberal. Para receber financiamentos e se adequar ao que preconizavam os organismos multilaterais, em primeiro lugar houve incentivo à universalização do ensino, principalmente na esfera da educação básica, fase essencial à formação de capital humano.

Outras medidas, a exemplo da criação de sistemas de avaliação, como SARESP e SAEB, foram adotadas, e assim a lógica do desempenho e da competitividade foram se tornando mecanismos naturalizados no contexto escolar. Para diminuir custos, o tempo de permanência nas escolas foi ampliado; também houve um aumento no número de alunos por turma. Todavia, as condições de trabalho docente e o quesito salarial não sofreram alteração. Anteposto a isso, pesquisas e posicionamento defendido pelo BM apontaram que a valorização ou aumento salarial não tinha nenhuma relação com a elevação da qualidade do ensino.

Deste modo, os currículos foram alterados, surgiu a necessidade de se trabalhar habilidades e competências; as escolas passaram a atuar em função do alcance dos índices previstos nas avaliações externas; o trabalhador docente se deparou com uma rotina marcada pela ampliação de jornadas, intensificação do trabalho, flexibilização de direitos e contratações a título precário, com aumento exponencial de contratos temporários. Somente no ano de 2025, cerca de 50,04% dos docentes foram contratados temporariamente, sem os mesmos direitos ou benefícios que os docentes efetivos.

Analisando as reformas ocorridas, definimos que elas foram, em síntese, os primeiros passos rumo à demarcação do processo de precarização do trabalho docente. As demandas aumentaram o número de alunos e de dias letivos, bem como a quantidade de horas à disposição da escola também. Todavia, o aumento salarial, mesmo com estipulação do piso, continuou e continua longe de atender às necessidades básicas, o que exige que a maioria dos docentes dobre o período de trabalho ou tenha outra fonte de renda. Verificamos com dados Comparativos, obtidos por meio do DIEESE, que o valor do piso salarial do magistério destoa do valor salarial necessário à subsistência e à manutenção de uma vida digna.

Ainda em relação às reformas educacionais, as reformas ocorridas nas carreiras, que deveriam promover uma progressão com melhorias na renda, implicaram apenas bonificações distantes de uma valorização salarial real. Em síntese, as reformas ocorridas nas carreiras por meio da Lei nº 12.204, de 01 de julho de 2013, prejudicaram a progressão e os vencimentos, dificultaram o acesso à progressão, o que frustrou a esperança dos docentes de obterem melhores salários.

Nessa dinâmica de reformas e alterações, os governos de João Dória e Tarcísio de Freitas deram continuidade e aprofundaram a precarização do trabalho docente, reafirmando a centralidade da lógica neoliberal na condução da educação pública.

No governo João Dória, docentes se depararam com novos itinerários formativos, com disciplinas voltadas à gestão e ao projeto de vida. O governo em questão caminhou a passos largos no fortalecimento de relações com a iniciativa privada. Detectamos a interferência de organismos, como a fundação Lemann na participação direta nas formulações da BNCC, a própria Reforma do Ensino Médio e até a terceira revisão da LDB, que foi desenvolvida por técnicos ligados ao MEC, que não deixou de considerar os pareceres das revisões anteriores, realizadas pela iniciativa privada.

O governo João Dória, por conta da crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19, impulsionou o uso de recursos tecnológicos na educação, além de promover a consolidação e a criação do Centro de Mídias. Nesse ínterim, o trabalho docente foi intensificado, foi preciso reformular os formatos das aulas, mantiveram-se os acompanhamentos e aos atendimentos aos pais e alunos, mesmo estando na modalidade *online*. Mesmo em cenário de caos, com aumento de demandas, ainda ocorreu, por meio da Lei Complementar nº 173, o congelamento de benefícios adicionais, como quinquênios, aumentos salariais de quaisquer ordens, férias, dentre outros.

Se o governo Dória iniciou movimento em prol do uso das tecnologias e expansão de uma cultura digital nos currículos, o governo Tarcísio de Freitas materializou a plataformização total dos sistemas, sendo esta uma meta que já era prevista em seu plano de governo, que acenava para a proposição de um governo 100% digital, focado em um ensino 5.0, com laboratórios e bibliotecas digitais.

Foi possível verificarmos que apenas nos anos de 2025 foram investidos quase cerca de 500 milhões na implementação e manutenção das plataformas nas escolas paulistas, com uma previsão de aumento gradual para o ano de 2026.

A justificativa para a integralização e a manutenção das plataformas centrou-se no argumento de que seu uso seria essencial para melhorar os índices de aprendizagem dos alunos,

elevando as notas obtidas nas avaliações externas. Esse argumento, porém, não se sustentou, já que estudos e dados apresentados por meio da Nota Técnica do Grupo Escola Pública e Democracia (2025) demonstraram que os índices permaneceram praticamente os mesmos em escolas que fizeram o uso das plataformas e em escolas nas quais o uso não foi significativo. Com isso, verificamos ser fraca a correlação existente entre o uso das plataformas e a melhora nas avaliações externas.

A nosso ver, a plataformização do ensino pode ser compreendida como uma nova etapa do processo de reestruturação produtiva. Ao todo, pontuamos que, nas unidades de ensino, são utilizadas pelo menos 31 plataformas, com as mais variadas funcionalidades. E para que essas plataformas continuem nas escolas, valores altíssimos são investidos e parcerias com a iniciativa privada são firmadas.

De tal maneira, a presença de *Edtechs* e *big techs* aumentou, uma vez que passaram a servir soluções para problemas sistêmicos, assim, expandiu-se a racionalidade econômica nos sistemas de ensino. Novos serviços digitais, cursos de formação e plataformas passaram a ficar à disposição dos governos, um caminho lucrativo para a iniciativa privada.

Os governos, ao firmarem parcerias, seja por meio de contratos de concessão ou por acordos, atenderam ao disposto no receituário neoliberal, minimizaram custos, promoveram novos parâmetros competitivos, induziram formas de gestão pautadas na eficiência, na meritocracia, no controle de resultados, além de disseminarem o discurso da gestão empresarial – pautada na racionalidade, eficiência.

Diante disso, constatamos que a plataformização está inserida em um contexto amplo, no qual a governança neoliberal, ao movimentar princípios ligados à competitividade e à cooperação entre setores públicos e privados, encontrou um mercado vantajoso na educação.

Mais do que uma simples unificação de apetrechos tecnológicos, a plataformização do ensino unificou mecanismos de controle, persuasão racional, reconfigurou o trabalho docente, alterou a forma como os conteúdos são abordados e aplicados em sala de aula, minou a pouca autonomia docente, modificou currículos e diretrizes, implicando novas habilidades e competências para atender às necessidades do capital.

Nesse sentido, a plataformização resgata princípios do taylorismo clássico. Logo, ela pode ser equiparada a um neotaylorismo digital, uma vez que revisita os padrões clássicos do taylorismo, aplicando contemporaneamente lemas como produtividade, eficácia, seleção, divisão de tarefas e a formação, lemas estes que, somados à imposição de metas, amplo controle, alteram a natureza e a especificidade do trabalho docente, elevando ao máximo a exploração e a precarização.

Perante esse neotaylorismo digital, com a plataformização do ensino, o que verificamos foi o surgimento de novas formas de exploração e de precarização. Isso porque, com a obrigatoriedade das plataformas, os docentes se deparam com uma realidade na qual é mais importante o tempo em que se passa conectado do que o tempo devotado ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o diálogo com os alunos, o preparo de uma boa aula, o espaço para reflexão, dentre outras ações que envolvem esse processo.

Se a autonomia já era pouca, agora com as plataformas, ela é nula, já que absolutamente todo o conteúdo, diretrizes, tarefa, avaliações já chegam prontas, e devem ser aplicadas, seguidas da forma como dispõe a plataforma. Os docentes passam mais tempo alimentando o sistema, em reuniões (*online*) de alinhamento e formação, do que planejando, preparando uma boa aula. O conteúdo já vem pré-determinado, não há espaço para a aplicação de uma dinâmica, ou prática didático-pedagógica diferenciada.

Além da perda da autonomia, a vigilância e monitoramento tornaram-se premissas. Constantemente, os docentes são monitorados. Cada atividade, acontecimento, aula, busca ativa, ausência, presença, deve ser pontuada em uma plataforma específica. O trabalho se torna ainda mais enfadonho, já que é preciso apontar os fatos cotidianos da aula, ocorrências comuns da escola na plataforma e, após, registrá-las por escrito em ata. Os relatórios dos alunos, sejam individuais ou coletivos, também passam pelo mesmo processo.

Os docentes vivem à sombra da avaliação semáforo. Com a implantação da lógica dos semáforos, a preocupação maior é a de que as plataformas estejam devidamente alimentadas, com dados atualizados em tempo real, para que os trabalhadores docentes não sofram punições como o desconto salarial, a impossibilidade de participar da atribuição de classe/turma no ano posterior, remoção da unidade em que se encontra.

Na seção final, quando analisamos as entrevistas realizadas no chão da escola, percebemos que as plataformas redimensionaram a vida dos docentes, que passam a se ver como reféns de algoritmo, tendo que alimentar o sistema, estando sob controle constante, cansados e *literalmente* adoecendo.

Constatamos maior flexibilização das relações laborais, o que ocorreu e ocorre por meio de resoluções e de leis. Os trabalhadores docentes se deparam com um cenário em que sofrem perdas de direitos, como a falta abonada, afastamentos médicos, sendo julgados e subjugados por avaliações por seus pares, por alunos, por familiares que desconhecem a realidade da educação, da escola. Além das mazelas enfrentadas, experienciam o desprestígio social da profissão que forma todas as demais profissões.

Ficaram candentes pontos que muito nos preocupam, as condições de trabalho e a precarização estão afetando a saúde física, mental e psicológica dos docentes. Verificamos, a partir de pesquisas realizadas pela Universidade de São Paulo, um aumento exponencial no número de afastamentos por doenças ligadas à Síndrome de Burnout, depressão, transtornos de ansiedade, síndrome do pânico, sem contar os casos extremos em que docentes foram a óbito trabalhando na unidade escolar. Nessa seara, temos que a precarização não se limita às condições objetivas, mas ela tem alcançado a dimensão subjetiva do trabalhador, afetando a saúde, a identidade e o sentido do trabalho docente.

Por fim, com a presente pesquisa, detectamos o surgimento de novos mecanismos de exploração e precarização do trabalho docente, demarcados pela plataformização do ensino, que traz em seu bojo requisitos comuns da precarização do trabalho, como a intensificação das jornadas, flexibilização de direitos e o arrocho salarial. Entretanto, a plataformização, tal como posta na atual conjuntura, coaduna novos mecanismos de precarização pautados no controle algorítmico, na vigilância e intensificação laboral. Os mecanismos de exploração da força de trabalho receberam novas roupagens, o controle passou a ser definido com base em elementos da gerência científica, com foco na eficiência, na meritocracia e na produtividade.

Dessa forma, concluímos que a plataformização do ensino está longe de ser a solução para os dilemas educacionais, ela materializa novas formas e tendências de precarização do trabalho docente, é a expressão radical de um projeto de subsunção da educação às demandas do capital.

A plataformização, ao ampliar os mecanismos de controle, intensificar o trabalho e esvaziar a autonomia docente, aprofunda as desigualdades e compromete a própria finalidade social da educação.

Em última instância, entendemos que esta pesquisa reafirma a urgência de problematizar e resistir a esse processo. Mais do que denunciar a precarização, é fundamental recolocar a educação no campo dos direitos sociais, resgatando seu caráter público, democrático e emancipador. Defender o trabalho docente, nesse contexto, não se configura apenas como uma pauta corporativa, antes, trata-se de ação indispensável com vista à conscientização de uma sociedade que não se submeta integralmente à lógica do mercado, mas que encontre, na educação, um espaço para a formação crítica, a liberdade e a transformação social.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. Uberização: gerenciamento e controle do trabalhador *just-in-time*. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. (org.). **Público x privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos; Fineduca, 2017a. p. 16–37.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 8–28, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. As reformas educacionais no Estado de São Paulo e a escola de tempo integral: relações entre poder público e setor privado na implantação de uma política educacional. In: **Transformações do Estado e influências nas políticas educacionais no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 1.

AGÊNCIA BRASIL. **SP: comunidade escolar critica imposição de uso de plataforma digital**. [S. l.], 2024. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/sp-comunidade-escolar-reclama-de-imposicao-de-plataforma-digital. Acesso em: 22 mar. 2026.

AGYAPONG, B. et al. Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S. l.], v. 19, n. 17, 2022.

ALCOFORADO, F. **De Collor a FHC: o Brasil e a nova (des)ordem mundial**. São Paulo: Nobel, 1998.

ALENCAR, A. C. Legalidade e Estado de Direito na era do neoliberalismo. In: **Estado e direitos no contexto do neoliberalismo**. Florianópolis: Habitus, 2020.

Observação: faltam o nome do organizador e as páginas do capítulo.

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, G. **Trabalho e neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil**. Bauru: Práxis, 2014.

ALVES, G. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188–197, 2009.

ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho**. Bauru: Canal 6, 2013.

ALVES, G. Crise estrutural do capital. maquinofatura e precarização do trabalho: a questão social no século XXI. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 235–248, jul./dez. 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/15882. Acesso em: 22 mar. 2025.

ANADON, S. B. **Trabalho e identidade docente no contexto da reforma educacional iniciada na década de 1990**. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

ANDERSON, P. et al. A trama do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 211–239, jan./abr. 2019.

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ANTUNES, R. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

ANTUNES, R. Da especialização à flexibilização: as formas da educação no mundo da produção capitalista. In: PREVITALI, F. F. (org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. Proletariado digital. serviços e valor. In: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital. autogestão e expropriação da vida**. São Paulo: Boitempo, 2019.

APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1999.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APEOESP. **Manual do professor 2015**. São Paulo: APEOESP, 2015. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/publicacoes.p.rofessor/manual-do-professor-2015/. Acesso em: 18 mar. 2014.

APEOESP. **Análise preliminar da proposta de nova carreira do magistério: Projeto de Lei Complementar n. 3, de 2022**. São Paulo: APEOESP, 2022. Disponível em: https://assets.cut.org.br/system/uploads/ck/apeoesp.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

APEOESP. **Dez razões para você não optar pelo subsídio**. São Paulo: APEOESP, 2022.

APEOESP. **Qualidade da educação nas escolas estaduais de São Paulo**. São Paulo: CEPES, 2014. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/d/sistema/publicacoes/667/arquivo/cad-quali-apeoesp2014-web.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

APEOESP. **Saúde dos professores e a qualidade do ensino**. São Paulo: CEPES, 2011. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/saude-dos-professores-e-a-qualidade-do-ensino/. Acesso em: 10 out. 2025.

ARANHA, W. L. A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?** 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ARELARO, L. R. G. **Os fundos públicos no financiamento da educação: o caso Fundeb: justiça social. equívoco político ou estratégia neoliberal? Um ensaio**. 2004. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BACHA, E. L. **Do Acordo de Plaza à moratória técnica: os tortuosos caminhos da renegociação da dívida externa brasileira, 1983–1987**. Rio de Janeiro: Departamento de Economia da PUC-Rio, maio 1987. Texto para discussão n. 158.

BALL, S.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública**. Bruxelas: Internacional de la Educación, 2007.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 99–116, jul./dez. 2001. Disponível em: http://132.248.9.1:8991/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, set./dez. 2005.

BALL, S. J. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013b. p. 33–47.

BALL, S. J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal. v. 46, n. 32, p. 9–36, 2013a.

BANCO MUNDIAL. **Diversos caminhos para o sucesso educacional: boas práticas e desempenho dos alunos na Prova Brasil: identificando casos bem-sucedidos nas redes municipais de ensino**. Brasília: MEC, 2008.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Washington, DC: Banco Mundial. 1995.

BANCO MUNDIAL. **Reimaginando as conexões humanas: tecnologia e inovação em educação no Banco Mundial**. Washington, DC: Banco Mundial. 2020.

BARBOSA, A. Mudanças nos planos de carreira do magistério paulista e a desvalorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87141, 2023.

BARRETO, M. Assédio moral: trabalho, doenças e morte. In: **SEMINÁRIO COMPREENDENDO O ASSÉDIO MORAL NO AMBIENTE DE TRABALHO**, 2010, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Fundacentro, 2013. **p. 13–26**. Disponível em: https://assediomoral.paginas.ufsc.br/files/2013/03/Seminario-Combate-AMT-Fundacentro-2013.pdf. Acesso em: 3 jan. 2026

BASSO, J.; BEZERRA NETO, L. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 10, n. 1, p. 1–15, 2014. Disponível em: https://revistas.ufg.br/rir/article/view/29044. Acesso em: 29 dez. 2022.

BATISTA JR., P. N. **Crise monetária, reforma fiscal e dolarização da economia**. São Paulo: Centro de Análise Macroeconômica da Fundap, dez. 1992. Mimeografado.

BELIINÁRIO FILHO, J. C. R. **Política educacional brasileira: educação numa década de incertezas, 1990–2000**. São Paulo: CTE, 2005.

BERNARDO, J. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BNDES. **A experiência brasileira de privatização: o que vem a seguir?** Rio de Janeiro: BNDES, 2000.

BNDES. **Programa Nacional de Desestatização**. Rio de Janeiro: BNDES, 1997. Disponível em:https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/4221/1/PND_1997_%20portugu%C3%AAs_P.PDF. Acesso em: jul. 2025.

BOAS, T. C.; GANS-MORSE, J. Neoliberalism: from new liberal philosophy to anti-liberal slogan. **Studies in Comparative International Development**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 137–161, 2009.

BOMFIM, M. I. Política de formação do trabalhador docente: o que há de novo? **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 8, n. 11, 2010.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida dos docentes de instituições públicas de ensino superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81–100, jul. 2012.

BOWN, A. **The Playstation dreamworld**. Cambridge: Polity Press, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Proposta de Emenda à Constituição n. 33, de 1995**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1995. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=169284. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 83.740, de 18 de julho de 1979**. Institui o Programa Nacional de Desburocratização e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 jul. 1979.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal. e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 jun. 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: microdados**. Brasília, DF: Inep, 2024c. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 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 n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 4 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério: guia para sua operacionalização**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejamento político-estratégico, 1995–1998**. Brasília, DF: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRATTON, B. H. **The stack: on software and sovereignty**. Cambridge: MIT Press, 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reformas económicas y ciclos de intervención estatal**. Revista de Economía Institucional,** Bogotá, v. 3, n. 5, p. 181–211, jul./dez. 2001. Disponível em: https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/292. Acesso em: 14 **amai. 2026**.

BRETON, P. **A utopia da comunicação**. [S. l.]: Instituto Piaget, 1994.

BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. **Achieving world-class education in Brazil: the next agenda**. Washington, DC: World Bank, 2012. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/FReport_Achieving_World_Class_Education_Brazil_Dec2010.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, DC: Banco Mundial. [2014]. Disponível em:http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

CAMARGO, R. B.; MINHOTO, M. A. P.; SANTOS, J. B. S. Precarização docente: professores não efetivos na rede estadual de São Paulo. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 10., 2014, Salvador. **Anais eletrônicos [...]**. Salvador: Redestrado, 2014. Disponível em: http://www.redestrado.org.br.

CAPELAS, E.; HUERTAS NETO, M.; MARQUES, R. M. Relações de trabalho e flexibilização. In: MARQUES, R. M.; FERREIRA, M. R. J. (org.). **O Brasil sob a nova ordem: a economia contemporânea: uma análise dos governos Collor a Lula**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 217–244.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra, Brasil: proposta de governo**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: http://books.scielo.org.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de burnout em professores de instituições particulares de ensino**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2005.

CÁSSIO, F. Professor critica “plataformização radical” do ensino em SP: “esquema de vigilância com metas punitivas”. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, [data não informada]. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/categorias/654308-professor-critica-

plataformizacao-radical-do-ensino-em-sp-esquema-de-vigilancia-com-metas-punitivas. Acesso em: 23 mar. 2026.

CASTELLS, M. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATINI, C. R. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 5 jun. 2020. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/. Acesso em: 11 jan. 2026.

CENTRO DE MÍDIAS DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Portal do Centro de Mídias da Educação de São Paulo**. São Paulo: CMSP, [s. d.]. Disponível em: https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 28 nov. 2025.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO; NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR; COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Painel TIC Covid-19: pesquisa on-line com usuários de internet no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 273–289, 2016.

CHAUÍ, M. A universidade de hoje. **Praga: Estudos Marxistas**, São Paulo, n. 6, p. 23–32, set. 1998.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF: CNTE, 2002. p. 237–254.

COGNA. **Educação**. [S. l.], 2020. Disponível em: http://www.cogna.com.br/#lp-pom-block-194. Acesso em: 19 jan. 2026.

COGNA. **Relatório de sustentabilidade 2019**. [S. l.]: Cogna, 2019. Disponível em: https://cmklscontent.s3.amazonaws.com/DESEN_WEBAULA/SUSTENTABILIDADE/index.html. Acesso em: 19 jan. 2026.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, M. A.; SILVA, J. C. da; OLIVEIRA, A. P. de. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87–99, jan./mar. 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/4063/406369039008/. Acesso em: 20 jun. 2025.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAL RI, N. M. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2004. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

DAL ROSSO, S. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAL ROSSO, S. A intensificação do trabalho: teoria e método. In: DAL ROSSO, S.; FORTES, J. A. A. S. (org.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília, DF: Época, 2008.

DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65–91, 2006.

DAL ROSSO, S. Intensidade do trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1–4.

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

DEJOURS, C. **Avaliação do trabalho submetida à prova do real**. Organização de Laerte Idal Sznelwar e Fausto Leopoldo Mascia. São Paulo: Blucher, 2008.

DEL PINO, J. R.; VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente e intensificação: dimensões físicas e emocionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 121–135, 2009.

DUARTE, A. M. C. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 161–182.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2014.

EASON, C. M.; GILGALLON, T. J.; SINGE, S. M. Work addiction risk in athletic trainers and its relationship to work-family conflict and burnout. **Journal of Athletic Training**, [S. l.], v. 57, n. 3, p. 225–233, 2022. DOI: https://doi.org/10.4085/JAT034820.

EFAPE. **Documento orientador ATPC e ATPL/APD 2025**. São Paulo: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo, 2025. Disponível em:https://efape.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2025/02/EFAPE_ATPC2025_documento_orientador.pdf. Acesso em: 21 jun. 2026.

EFAPE. **Planejamento de aula**. São Paulo: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo, [s. d.]. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/planejamentodeaula/. Acesso em: 22 jun. 2026.

EFAPE. **Programa Alfabetiza Juntos SP: 1ª edição 2025**. São Paulo: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo, 2025. Disponível

em: https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/alfabetiza-juntos-sp-1a-edicao-2025/. Acesso em: 20 jun. 2026.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

EVANGELISTA, R. **Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados**. [Livro eletrônico]. [S. l.: s. n.], 2025.

EVANGELISTA, R. Plataformas educacionais e o capitalismo de vigilância no Sul Global. In: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Educação e tecnologias digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de Covid-19**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. p. 21–32.

EVANGELISTA, R. **Surveillance, capitalism and the Global South**. Kingston: SSC Seminar Series, [data não informada]. Disponível em: https://web.archive.org/web/20210612110844/https://www.sscqueens.org/events/ssc-seminarseries-rafaelevangelista. Acesso em: 6 dez. 2025.

EXTRA CLASSE. Contratação uberizada de professores por aplicativo já é realidade. **Extra Classe**, [S. l.], [data não informada]. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/01/contratacao-uberizada-deprofessores-por-aplicativo-ja-e-realidade. Acesso em: 30 jul. 2025.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159–1179, set./dez. 2006.

FILGUEIRAS, L. **História do Plano Real**. São Paulo: Boitempo, 2000.

FRANÇA, M. **Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?** Natal: EDUFRN, 2005.

FREITAS, J. A. R. de; NAVARRO, V. L. Intensificação do trabalho docente e saúde: estudo com docentes da Universidade Federal de Goiás vinculados a programas de pós-graduação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 1032–1057, 2019. DOI: https://doi.org/10.14244/198271993084.

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

FREITAS, T. **Diploma cada vez tem menos relevância**. [S. l.], [data não informada]. 1 vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=H0KRRQ3t-Jk.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93–130, abr. 2003.

FULFARO, A. C. Educação SP Inova: a educação do desemprego e da precarização. **Esquerda Diário**, [S. l.], [data não informada]. Disponível em: https://www.esquerdadiario.com.br/INOVA-a-educacao-do-desemprego-edaprecarizacao29944. Acesso em: 29 jan. 2026.

FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI. Mudar a educação pela base. **Fundação Vanzolini**, São Paulo, 19 abr. 2021. Disponível em: https://vanzolini.org.br/noticias/mudar-a-educacao--pelabase/. Acesso em: 23 fev. 2024.

FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI. **Sobre a Fundação**. São Paulo: Fundação Vanzolini, 2024. Disponível em: https://vanzolini.org.br/institucional/. Acesso em: 23 fev. 2024.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atuação docente em múltiplas escolas no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, [data não informada]. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota-tecnica_2410_atuacao-docente-multiplas-escolas.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional. intensificação e auto-intensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63–85, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: 10 out. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010.

GAZETA DE SÃO PAULO. SP tem 2,9 mil vagas abertas para professores, com salários entre R$ 5 mil e R$ 7 mil. **Gazeta de São Paulo**, São Paulo, 8 jun. 2022. Disponível em: https://www.gazetasp.com.br/estado/sp-tem-29-mil-vagas-abertas-para-professores-com-salarios-entre--r-5/1110837/. Acesso em: 4 jul. 2022.

GESTRADO – GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. **Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf.

GIACOMINI, A.; LÜDKE, E. A desvalorização profissional do professor: um problema crônico apontado no Programa Pacto na região central do Rio Grande do Sul. **Vivências**, Erechim, v. 14, n. 26, p. 47–55, 2018. Disponível em: http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_026/artigos.p.df/Artigo_03.pdf. Acesso em: 12 set. 2026.

GIFONNI, I. A. A cultura digital na Base Nacional Comum Curricular: prospectando sua aplicação na área do conhecimento das linguagens e suas tecnologias no ensino médio. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 26., 2020,

Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ABED, 2020. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/53530.pdf. Acesso em: 18 mar. 2026.

GODINHO, L. F. R. **Sentidos do trabalho docente**. Cruz das Almas: UFRB, 2018.

GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. Citius, altius, fortius: l'intensification du travail. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 114, p. 54–67, 1996.

GONÇALVES, R. **Nacional-desenvolvimentismo às avessas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2013.

GONÇALVES, R. **Vagão descarrilhado: o Brasil e o futuro da economia global**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GRUBER, C. Dando adeus ao elefante branco. **APP-Sindicato**, [S. l.], [data não informada]. Disponível em: https://appsindicato.org.br/dando-adeus-ao-elefante-branco-artigo-de-claudia-gruber/. Acesso em: 14 jan. 2026.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista**. São Paulo: GEPUD; REPU, 3 jul. 2025. Nota técnica. Disponível em: https://www.repu.com.br/notas-tecnicas.

GUIMARÃES, J. L. Alguns impactos do Fundef: apontamentos e incertezas após sua implantação. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C.; SIMÕES, B. M. B. (org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 193–210.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: https://publicacoes.inep.gov.br/. Acesso em: 13 maio 2010.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARRISON, M. J. et al. (Un)teaching the "datafied student subject": perspectives from an education-based master's in an English university. **Teaching in Higher Education**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 401–417, jul. 2020.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1993.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014.

HEBMULLER, P. EAD, novos formatos e precarização aguda do trabalho docente. **Revista Adusp**, São Paulo, 2021.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. [S. l.], 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228638189_Reestruturacao_curricular_e_auto-intensificacao_do_trabalho_docente. Acesso em: 11 out. 2025.

INSTITUTO DE ESTUDOS PARA POLÍTICAS DE SAÚDE. **Saúde mental de professores: desafios e políticas públicas**. [S. l.], 2024. 1 vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q1GskTiQzTg. Acesso em: 13 out. 2025.

JORNAL ESCOLA AGORA. **Aprendendo sempre**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, ano 1, n. 1, ago. 1995–ano 3, n. 19, out. 1998.

VALOR ECONÔMICO. Multilaser prevê aumento de 60% no faturamento de 2021. **Valor Econômico**, [S. l.], 6 out. 2021. Disponível em: https://valor.globo.com/empresas/noticia/2021/10/06/multilaser-confirma-aumento-de-60percent-no-faturamento-ate-setembro. Acesso em: 10 jan. 2026.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

LARA, N. **Saúde mental dos docentes e afastamentos por transtornos mentais no Brasil: evidências, políticas e desafios até 2035**. [S. l.]: IESS, 2025. Disponível em: https://www.iess.org.br/sites/default/files/2025-12/Sau%CC%81de%20mental%20docentes.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

LAVAL. C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LEHER, R. Educação pública, lógica privada: parcerias com instituições privadas pautam projetos da escola pública e criam nichos de mercado para empresas. **EPSJV/Fiocruz**, Rio de Janeiro, 6 mar. 2013. Disponível em: https://goo.gl/sXx5Nx. Acesso em: 20 dez. 2025.

LEHER, R. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia de Covid-19. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 26, número especial. p. 78–102, 2022. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262. Acesso em: 18 dez. 2025.

LEITE, F. Crise na educação afeta a avaliação do governo Tarcísio em SP. **Metrópoles**, Brasília, DF, 18 ago. 2023. Disponível em: https://www.metropoles.com/sao-paulo/crise-na-educacao-afeta-avaliacao-do-governo-tarcisio-em-sp. Acesso em: 28 jan. 2024.

LESSARD, C. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIMA, F. de P. A. Carga de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1–9.

LOUREIRO, B. R. C. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. **Revista On-line de Educação e Ciências Humanas: Espaço de Interlocução em Ciências Humanas**, [S. l.], n. 11, 2010.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo de professores no ensino superior: em busca de uma ambivalência transformativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (org.). **Pedagogia**

universitária: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MARIN, T. **As narrativas da privatização da educação básica na mídia brasileira**. Campinas: ANPAE, 2024. Disponível em: https://anpae.org.br/EDITORAANPAE/1-Livros.p.dfLivros/Livros2024/0424L-NarrativasPrivatizacao.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, M. D. (org.). **O Banco Mundial e as políticas públicas na América Latina**. Porto Alegre: [s. n.], 2005.

MARTINS, T.; DAL RI, N. M. Política para a educação básica no Estado de São Paulo: tendências do governo de Tarcísio de Freitas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 48, 2024. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/34770/20290. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007. 43 p.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINHOTO, M. A. P.; PENNA, M. G. de O. Valorização do magistério ou darwinismo profissional? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 149–164, jan./mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a09.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

MINTO, L. W. A pandemia na educação. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 139–154, 2021. DOI: https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10.810.

MINTO, L. W. Ensino remoto: presente e futuro em disputa. **Universidade à Esquerda**, [S. l. 2020]. Disponível em: https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/ensino-remoto-presente-e-futuro-em-disputa/. Acesso em: 30 jan. 2026.

MIROWSKI, P.; NIK-KHAH, E. **The knowledge we have lost in information: the history of information in modern economics**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORICONI, G.; GIMENES, N.; PIMENTA, C.; ROCHA, A.; SANTOS, J.; LEME, L.; ALVES, T. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: estudos de caso em redes estaduais e municipais brasileiras**. São Paulo: D³e, 2024. Relatório de política educacional.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NOGUEIRA, M. A. **As possibilidades da política: ideias para a reforma democrática do Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

NOVAES, H. T.; OKUMURA, J. H. Educação a distância e precarização do trabalho docente virtual no neoliberalismo. In: **Introdução à política educacional em tempos de barbárie**. [S. l.: s. n.], 2022. Versão digital. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/286/3092/5344. Acesso em: 24 de março de 2026.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Acessibilidade e tecnologias: um panorama sobre acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação por pessoas com deficiência no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cetic.br; NIC.br, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs.p.ublicacoes/7/20200521062327/estudos-setoriais-acessibilidade-etecnologias.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados: parcerias e assimetrias**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a glance 2025: OECD indicators**. Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: https://www.oecd.org/. Acesso em: 4 mar. 2026.

OLIVEIRA, D. L. **Processo de trabalho e saúde na escola: um estudo de caso com professores do ensino fundamental da Escola Municipal General Mourão Filho, em Duque de Caxias**. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2001.

O'NEIL, C. **Algoritmos de destruição em massa: como a big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia**. Santo André: Rua do Sabão, 2020.

O'NEIL, C. **Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy**. New York: Crown, 2017.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PARENTE, C. M. D.; GRUND, Z. C. Categoria docente, contratação temporária e precarização do trabalho do professor na rede estadual de São Paulo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p. 30–39, jan./mar. 2018.

PENNA, F.; AQUINO, R. A violência da extrema direita contra professores. **Le Monde Diplomatique Brasil**, [S. l.], [data não informada]. Disponível em: https://diplomatique.org.br/a-violencia-da-extrema-direita-contra-professores. Acesso em: 1 jun. 2023.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro: 1944–2008**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PIMENTEL, F. H. P. **Afinal. o que é burnout?** 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2015.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC, 1995–2002. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

PIOVEZAN, P. R.; DAL RI, N. M. A precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo: 20 anos de reformas. **ETD: Educação Temática Digital.** Campinas, v. 18, n. 1, p. 178–197, jan./abr. 2016.

PIOVEZAN, P. R. **As políticas neoliberais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MIGALHAS. Justiça de SP suspende limite de 5% de faltas para professores temporários. **Migalhas**, [S. l.], [data não informada]. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/quentes/435120/justica-suspende-limite-de-5-de-faltas-para-professores-temporarios. Acesso em: 8 abr. 2026.

RABELO, A. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 57–88, abr. 2010.

RAMOS, A. M. P. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-1990**. Brasília, DF: Plano, 2003.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133–1156, out./dez. 2012.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 42–57, nov. 2001.

SALVADOR, E. Fundo público e financiamento das políticas sociais no Brasil. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 4–22, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/12263/11632. Acesso em: 10 jan. 2026. DOI: https://doi.org/10.5433/1679-4842.2012v14n2p4.

SAMPAIO, C. E. M. et al. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2002.

SANTOS, E. Educação on-line para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Actas [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SANTOS, F. D. V. **Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do professor da categoria O**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

SANTOS, F. R. Gestão escolar: adequação às orientações gerais do capitalismo neoliberal. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 8, n. 1, 2012.

SANTOS, W. S.; SOUZA, J. P. A platafor(d)ização da educação: reflexões entre o bem e o mal. In: **Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsias**. Salvador: EDUFBA, 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Plano de governo 2023–2026: Tarcísio de Freitas**. São Paulo: [s. n.], 2022. Disponível em: https://www.divulgacandcontas.tse.jus.br. Acesso em: 6 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Portaria do Coordenador, de 28 de julho de 2023**. Dispõe sobre o apoio presencial aos professores, em sala de aula, pelo diretor escolar e/ou diretor de escola e/ou coordenador de gestão pedagógica. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*: seção 1, São Paulo, p. 41, 28 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei n. 1.316, de 2025**. Altera leis complementares relativas à carreira e ao regime dos profissionais da educação estadual. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2025. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br. Acesso em: 8 abr. 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1985. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html. Acesso em: 21 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n. 1.396, de 22 de dezembro de 2023**. Altera as Leis Complementares n. 1.374, de 30 de março de 2022, n. 836, de 30 de dezembro de 1997, e n. 444, de 27 de dezembro de 1985, e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2023a. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2023/lei.complementar-1396-22.12.2023.html. Acesso em: 21 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Acesso ao AVA da Educação Profissional**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2023. Disponível em: https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07810/ptbr. Acesso em: 7 dez. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Guia de orientação de acessibilidade das plataformas digitais**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024. Disponível em: Repositório da Secretaria da Educação de São Paulo. Acesso em: 3 mar. 2026

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Plano de Dados Abertos: vigência de abril de 2025 a março de 2027**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2025. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/03/%40Seduc-SP_Plano-de-Dados-Abertos_2025-2027.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Plano estratégico 2019–2022: educação para o século XXI**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf. Acesso em: 20 de fev. 2026

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Repositório Institucional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria da Educação, [s. d.]. Disponível em: https://repositorio.educacao.sp.gov.br/. Acesso em: 1 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC n. 37, de 30 de agosto de 2023**. Dispõe sobre o Mapa Estratégico da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e seu monitoramento. São Paulo: SEDUC, 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC n. 8, de 23 de janeiro de 2026**. Altera dispositivos da Resolução SEDUC n. 44/2024, que dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Sala do Futuro**. São Paulo: Secretaria da Educação, [s. d.]. Disponível em: https://saladofuturo.educacao.sp.gov.br/login-alunos. Acesso em: 20 fev. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Sala do Futuro: materiais digitais e avaliação**. São Paulo: Secretaria da Educação, [s. d.]. Disponível em: https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia. Acesso em: 24 fev. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Sala do Futuro: plataformas de aprendizagem**. São Paulo: Secretaria da Educação. Disponível em: Sala do Futuro – Plataformas de Aprendizagem. Acesso em: 3 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Sala do Futuro: Tarefa SP**. São Paulo: Secretaria da Educação, [s. d.]. Disponível em: https://saladofuturo.educacao.sp.gov.br/tarefas. Acesso em: 24 fev. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Sala do Futuro: visão pedagógica**. São Paulo: Secretaria da Educação, [s. d.]. Disponível em: https://saladofuturo.educacao.sp.gov.br/. Acesso em: 20 fev. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Tire suas dúvidas sobre o Inova Educação**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2025. Disponível em:

https://www.educacao.sp.gov.br/tire-suas-duvidas-sobre-o-inova-educacao/. Acesso em: 1 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE-SP n. 423/2023**. Convênio objetivando a contratação de plataforma de ensino-aprendizagem de programação para utilização pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual de ensino. São Paulo: CEE-SP, 2023b. Disponível em: https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/numero-2023-423-processo-2023-26536. Acesso em: 21 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **ATPC e ATPL/APD 2025: documento orientador**. São Paulo: SEDUC-SP, 2025e.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Nota técnica-pedagógica: acervo de livros digitais — e-books e audiobooks — para a composição do acervo do Projeto Leia SP**. São Paulo: SEDUC-SP, 2023d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Nota técnica-pedagógica: Plataforma de Aprendizagem de Programação**. São Paulo: SEDUC-SP, 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Nota técnica-pedagógica: Plataforma de Matemática**. São Paulo: SEDUC-SP, 2023g.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Portaria Conjunta COPED/CGRH n. 14, de 22 de maio de 2025**. Dispõe sobre os procedimentos e o cronograma para o Processo de Avaliação de Desempenho Diagnóstica dos integrantes do Quadro do Magistério das escolas de tempo parcial e das escolas de ensino integral. referente ao ano letivo de 2025. São Paulo: SEDUC-SP, 2025d. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2025/05/portaria-conjunta-copedcgrh-14-de-22-05-2025.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC n. 15, de 29 de fevereiro de 2024**. Dispõe sobre o Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação nas unidades escolares da rede estadual de ensino, instituído pela Resolução SEDUC n. 7, de 11 de janeiro de 2021. São Paulo: SEDUC-SP, 2024. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-15-de-29-2-2024-dispoe-sobre-o-projeto-de-apoio-a-tecnologia-e-inovacao-nas-unidades-escolares-da-rede-estadual-de-ensino-da-secretaria-da-educacao-instituido-pela-resol/. Acesso em: 15 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC n. 4, de 19 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC-SP, 2024a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC n. 38, de 3 de junho de 2024**. Altera a Resolução SEDUC n. 4, de 19 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores. São Paulo: SEDUC-SP, 2024b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC n. 12, de 23 de janeiro de 2025**. Altera a Resolução SEDUC n. 4, de 19 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola. São Paulo: SEDUC-SP, 2025b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC n. 30, de 7 de fevereiro de 2025**. Dispõe sobre a implementação do Projeto de Apoio à Tecnologia da Informação — PROATI — nas unidades escolares da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: SEDUC-SP, 2025. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-30-de-7-de-fevereiro-de-2025-retificada-novamente-por-conter-incorrecoes-dispoe-sobre-a-implementacao-do-projeto-de-apoio-a-tecnologia-da-informacao-proati-nas-unidades-escola/. Acesso em: 15 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC n. 32, de 7 de fevereiro de 2025**. Regulamenta os registros do Diário de Classe no âmbito da Rede Estadual de Ensino e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC-SP, 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC n. 66, de 11 de abril de 2025**. Dispõe sobre a apuração do Índice Agregado de Cumprimento de Metas da Bonificação por Resultados, referente ao exercício de 2024. São Paulo: SEDUC-SP, 2025. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-66-de-11-abril-de-2025-dispoe-sobre-a-apuracao-do-indice-agregado-de-cumprimento-de-metas-iacm-da-bonificacao-por-resultados-br-do-exercicio-de-2024/. Acesso em: 15 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC n. 83, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho dos Integrantes do Quadro do Magistério das escolas de tempo parcial e das escolas de ensino integral. revoga dispositivos da Resolução SEDUC n. 61/2024 e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC-SP, 2025c. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-83-de-19-de-maio-de-2025-dispoe-sobre-a-avaliacao-de-desempenho-dos-integrantes-do-quadro-de-magisterio-qm-das-escolas-de-tempo-parcial-e-das-escolas-de-ensino-integral-revoga/. Acesso em: 14 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC n. 108, de julho de 2025**. Aprova o detalhamento da estrutura organizacional da Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC-SP, 2025. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1lIXYFExVUEy1hBMfVP449UP04NbKzaWh/view. Acesso em: 15 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC n. 47, de 1º de novembro de 2023**. Dispõe sobre as regras de inscrição e classificação para o processo anual de atribuição de classes e aulas ao docente efetivo e ao não efetivo do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC-SP, 2023c. Disponível em: https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao09112023110952resol%2047%203.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb: por outra política educacional**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA FILHO, J. N. da; ANDRADE, C. B.; PORTO, F. O impacto da pandemia de Covid-19 nas condições de trabalho da categoria docente da educação básica no Brasil, através de uma revisão de escopo: precarização, trabalho feminino e saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, e350103, 2025. Disponível em: https://www.scielosp.org/j/physis/article/view/e350103/. Acesso em: **3 mai. 2026**.

SILVA, J. C. da et al. Saúde mental. adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional.** [S. l.], v. 27, e242262, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/jFwBLBbY68HcnmK8d3gKy5J/. Acesso em: 30 jun. 2025.

SILVA, P. A. P. da. **EdTech e a plataformização da educação**. 2022. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, R. F.; PANIAGO, R. N. A inteligência artificial e educação: debates críticos e boas práticas na escola básica e na educação superior. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 412–425, ago./dez. 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/86194/53303. Acesso em: 28 mar. 2026.

SILVA, R. R. V. et al. Pandemia da Covid-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do Estado de Minas Gerais, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 12, p. 6117–6128, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021.

SILVA, T. T. Educação pós-crítica e formação docente. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 8, jun. 1997.

SILVEIRA, R. de C. **Neoliberalismo, conceitos e influências no Brasil: de Sarney a FHC**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16218. Acesso em: 3 jan. 2026.

SILVESTRE, B. M.; FIGUEIREDO, C. B. G.; SILVA, D. S. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. [S. l.],

[data não informada]. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/275/27574386040/html/. Acesso em: 30 jan. 2026.

SOUSA, A. N. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SOUZA, P. C. Z. de; ATHAYDE, M. A contribuição da abordagem clínica de Louis Le Guillant para o desenvolvimento da psicologia do trabalho. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 6–19, jun. 2006. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/11077. Acesso em: 23 dez. 2025.

TAKAHASHI, F. Apesar de concursos, SP contrata mais professores temporários. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 15 maio 2014. Disponível em: http://goo.gl/i1GWbK. Acesso em: 24 set. 2025.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, L.; [AUTOR NÃO IDENTIFICADO]; SILVA, F. M.; SILVEIRA, R. C. P. As possíveis alterações no estilo de vida e saúde de professores. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 1669–1683, 2015.

TEIXEIRA, P. H. de M. **A uberização do trabalho docente: reconfiguração das condições e relações de trabalho mediadas por plataformas digitais**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

TOMMASI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125–193.

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 19ª REGIÃO. Juiz reconhece atividade docente como de risco psicossocial e aplica responsabilidade objetiva à escola. Maceió: TRT da 19ª Região, [data não informada]. Disponível em: https://site.trt19.jus.br/noticia/juiz-reconhece-atividade-docente-como-de-risco-psicossocial-e-aplica-responsabilidade. Acesso em: 8 abr. 2026.

UNAFISCO SINDICAL. **Unafisco Sindical – São Paulo**. São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.unafiscosindical-sp.org.br. Acesso em 12 de dez de 2025.

UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Versão resumida. Santiago: CEPAL; UNESCO, [data não informada]. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150253. Acesso em: 12 ago. 2025.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: https://projetos.uel.br/bibliotecacomum/bc-texto/obras/ue000027.pdf.. Acesso em: 10 de jun de 2025.

VIEGAS, M. Plataformização do trabalho docente na educação básica: uma revisão de literatura sob o prisma do gênero e do cuidado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/57826. Acesso em: **3 mai. 2026**.https://www.researchgate.net/publication/381286341.

VIEIRA, J. D. **Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro**. Brasília, DF: CNTE, 2003.

VIEITEZ, C.; DAL RI, N. A educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. (org.). **Democratização e educação pública: sendas e veredas**. São Luís: Editora da UFMA, 2011. p. 133–165.

VILELLA, M. et al. **Judicialização do piso dos profissionais do magistério: parte I: panorama das principais demandas judiciais**. [S. l.: s. n.], 2024. São Paulo: Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP), Núcleo Direito da Profissão Docente, 2024. Disponível em: https://sbdp.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Judicializacao-do-piso-nacional-dos-profissionais-do-magisterio-parte-I_-panorama-das-principais-demandas-sbdp-jun.2024.pdf. Acesso em: **3 fev 2026**.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067–1086, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Escola: EE João Vieira de Mello.

Eixos:

1- Trajetória profissional e condições de trabalho
2- Plataformização do ensino e uso de recursos tecnológicos
3- Perda de autonomia e controle do trabalho docente.
4- Intensificação, sobrecarga e tempo de trabalho
5- Resistência e adaptação
6- Adoecimento docente

Turmas com que atua?
Tempo de trabalho na rede de ensino?
Número de alunos por turma?
Costuma dobrar períodos?
Quais modalidades de ensino e períodos em que atua?
Como avalia suas condições de trabalho?
Costuma usar plataformas digitais, quais, e com que frequência?
Houve durante implementação das plataformas de ensino consulta aos docentes?
Uso das plataformas são quesitos opcionais ou obrigatórios?
Você acredita que o uso de plataformas interfere em sua autonomia?
Em algum momento você já se sentiu monitorado?
Diretores, coordenadores costumam acompanhar as atividades realizadas?

Em algum momento você é cobrado sobre metas a serem atingidas, se sim, quais, poderia indicar?
Vocês são cobrados em relação a relatórios, planejamento, cursos de aperfeiçoamento?
O uso das plataformas alterou sua rotina, carga de trabalho? Facilitando-a ou trouxe mais dificuldades? Quais?
Com uso das plataformas você percebe um aumento de trabalho,
Você recebeu formações necessárias para uso e manejo das plataformas?
O uso das plataformas influencia conteúdo, autonomia e forma de ensinar?
Você tem conhecimento sobre as parcerias entre SEDUC e empresas de tecnologia?
Há espaço para estratégias de resistência ou adaptação ao uso de tecnologia
Já pensou em mudar de profissão?
já precisou se afastar de suas atividades de trabalho?
Já se sentiu em algum momento sobrecarregado, desestimulado, cansado?
Já adoeceu por conta das demandas vindas do seu trabalho?
Como se sente exercendo seu trabalho junto as plataformas?

APÊNDICE B- TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE CONSENTIMENTO

Identificação da Pesquisa

1.Título da pesquisa: Precarização do trabalho docente em tempos de neoliberalismo

Pesquisadora responsável: Karin Santana dos Santos
Doutoranda em Educação
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP
Câmpus de Marília

Orientadora:
Professora. Livre docente Neusa Maria Dal Ri.

2. Convite e objetivos da pesquisa

Voluntariamente, sem custos ou quaisquer formas de pagamento, você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa em nível de Doutorado, cujo objetivo consiste em analisar o fenômeno da precarização do trabalho docente no contexto neoliberal. Para isso, serão considerados aspectos que envolvem condições de trabalho docente, autonomia, uso de recursos tecnológicos, plataformização do ensino, e os possíveis impactos sobre a saúde docente

3. Procedimentos da pesquisa

Havendo o aceite em participar da presente pesquisa os envolvidos concederão uma entrevista semiestruturada, com duração aproximada de 15-20 minutos, podendo ser realizada na unidade escolar, com data e horário acordados. Após, a entrevista está será transcrita e utilizada para fins acadêmicos, sem identificação pessoal. ou dado sensível do entrevistando. Na apresentação dos dados, resultados será mantido o sigilo da fonte, garantindo-se o anonimato.

Por ter caráter voluntário a qualquer momento você poderá se retirar, se negar a responder alguma das questões, ou se achar pertinente, acrescentar alguma informação.

Todo conteúdo, áudios, transcrições ficarão segurados sob responsabilidade da pesquisadora, sendo usados unicamente, para os fins acadêmicos, conforme normas éticas previstas.

4. Riscos e desconfortos previsíveis

São mínimos os riscos. Podendo haver algum desconforto emocional em relação a algum instigamento, por se tratar de experiências que envolvem o dia a dia docente. Caso isso aconteça, a qualquer tempo, poderá o entrevistando interromper a entrevista, ou desistir dela, sem quaisquer prejuízos.

5. Esclarecimentos e contatos

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável por meio do E-mail: karin.santana@unesp.br

Telefone: (XX) XXXXXXX

9. Declaração de consentimento

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios desta pesquisa. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. **Concordo, de forma livre e esclarecida, em participar da pesquisa**, autorizando a gravação em áudio da entrevista para fins **exclusivamente acadêmicos.**

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / _____

Pesquisadora. Doutoranda: Karin Santana dos Santos.

_____

Orientadora: Neusa Maria Dal Ri.