



V CONGRESSO INTERNACIONAL DE MEMÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE - CIMFor

Temas emergentes em Educação: Docência em movimento no contexto atual
10 a 13 de setembro de 2024

MERCANTILIZAÇÃO, CONTROLE E TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ

Angélica Brites de Miranda¹
Amanda Dezan Barbosa²

Resumo: Este trabalho integra a Linha de Pesquisa em Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão. O objetivo principal deste estudo é analisar e questionar o controle exercido sobre o trabalho docente em decorrência das novas políticas educacionais, em especial a plataformação da educação. Além disso, busca-se problematizar a ideologia neoliberal predominante, abordando aspectos como o estreitamento curricular, a competição entre profissionais, a pressão por desempenho, e principalmente a precarização da formação e do trabalho docente. Com base em uma revisão bibliográfica, o foco da pesquisa recai sobre o trabalho dos professores da Educação Básica no Estado do Paraná, embora o fenômeno seja observado em todos os níveis educacionais. Para a análise, o método de estudo mais apropriado para abordar a problemática desta pesquisa é aquele fundamentado nos princípios do materialismo histórico dialético, conforme articulado por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (1986), István Mészáros (2008), Antonio Gramsci (1979), bem como por outros autores como Dermeval Saviani (2003 e 2009), Gaudêncio Frigotto (2010), Alvaro Luiz Hypolito (2015) e Ricardo Antunes (2020). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, desenvolvendo análises bibliográficas e documentais sobre as plataformas educacionais implementadas pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED/PR). Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, já é possível identificar algumas análises conceituais sobre o trabalho docente com base na bibliografia selecionada.

Palavras-chave: Empresariamento da Educação. Formação e Trabalho Docente. Plataformas educacionais.

Eixo Temático: Seção 02 - Formação social, Educação e Direitos Humanos.

1 Mestranda em Educação, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus Francisco Beltrão. E-mail: a.britesdemiranda@gmail.com.

2 Graduada em Letras: Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza/Pr. E-mail: amandadebarbosa.ad@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A pesquisa científica é uma das ferramentas mais poderosas para o avanço do conhecimento, pois promove a busca por novas respostas por meio do pensamento crítico. Quando a necessidade de aprender é incentivada, o conhecimento surge da investigação, do racionalismo crítico e da reavaliação de conceitos. Desta maneira, quando não conectam o objeto de estudo com o movimento histórico concreto e focam na descrição de fatos isolados, acabam por atender às exigências do modo de produção atual. Esse modo de produção manipula a subjetividade das pessoas, levando-as a enxergar a sociedade e o mundo de maneira individualista, priorizando o desejo, a vontade e a competição acima do ser social, resultando na formação de uma identidade pessoal em detrimento de uma identidade social.

Logo, investigar as concepções teóricas à pesquisa educacional pode ajudar a promover debates sobre a qualidade das atuais produções acadêmicas no campo da educação, assim como destacar a necessidade de uma formação de professores que favoreça uma prática mais eficaz e transformadora, permitindo o desenvolvimento de uma consciência que vá além do senso comum.

Assim, a pesquisa que estamos desenvolvendo é intitulada como: *Mercantilização, Controle e Transformações do Trabalho Docente na Educação Básica do Estado do Paraná*. Aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024), estabelece vinte metas que necessitam de estratégias específicas para sua implementação (Brasil, 2014). O documento também destaca a necessidade de cooperação entre o governo federal, os Estados e os municípios para coordenar o Sistema Nacional de Educação. Essa colaboração é necessária devido à extensa dimensão territorial do Brasil e à diversidade regional, que é fortemente marcada pela desigualdade (Ministério da Educação, 2014).

Considerando essas informações, o PNE - 2014/2024, que completa dez anos em 2024, analisamos as diretrizes, metas e estratégias relacionadas à formação de professores e ao uso e implantação de tecnologias na educação. Para a análise do referido documento, foram realizadas buscas no corpo do texto utilizando os termos: "formação de professores/docentes", "plataforma/plataformas" e "tecnologias digitais".

Os resultados de busca relacionados aos primeiros termos refletem algumas necessidades da comunidade educacional progressista e engajada com a educação pública,

como políticas de valorização dos professores, formação profissional e aumento do financiamento da educação (10% do PIB) – Meta 20, apesar de estarem formulados de maneira inferior às expectativas dos movimentos sociais (Hypolito, 2015). Em relação aos termos de busca associados a "plataforma", "plataformas" e "tecnologias digitais", foram encontrados apenas dois resultados relevantes: a Estratégia 9.12, vinculada à meta 9, que destaca a necessidade de “promover políticas para erradicação do analfabetismo e **incentivar o acesso a tecnologias educacionais**, além de atividades recreativas, culturais e esportivas [...]”, e a Estratégia 14.4, relacionada à meta 14, que aborda a **expansão do uso de “metodologias, recursos e tecnologias para educação a distância”** (Brasil, 2014) (grifo nosso).

Em relação às competências digitais, que abrangem o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), foram encontrados trechos nas metas cinco, sete e quinze. Esses resultados indicam que o documento aborda diretamente o desenvolvimento de competências digitais ou sugere a necessidade de tal desenvolvimento. No que diz respeito a abordagem da formação docente continuada para o desenvolvimento de competências digitais, foram encontrados resultados nas Estratégias 5.6, 7.20 e 15.6, vejamos:

[...] formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e **práticas pedagógicas inovadoras**, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada [...]. (Brasil, 2014, p. 59). (Grifo nosso)

[...] implementação das condições necessárias para [...] acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet. (Brasil, 2014, p. 64).

promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a **renovação pedagógica** [...] incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação [...]. (Brasil, 2014, p. 79). (Grifo nosso)

As estratégias do PNE mencionadas anteriormente correspondem às metas 5, 7 e 15. A primeira estratégia concentra-se na capacitação de alfabetizadores, com ênfase na incorporação das TDIC tanto na formação inicial quanto na formação contínua. A segunda estratégia aborda as condições necessárias para o uso das TDIC, considerando as necessidades, contextos e exigências para a formação continuada. A última estratégia trata da formação inicial de professores, tendo sido escolhida para análise devido ao seu impacto

direto na formação contínua. Assim, as estratégias sublinham a importância de práticas inovadoras e da atualização pedagógica por meio das TDIC.

Considerando esses dados, notamos ainda que a tecnologia está integrada em toda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente nas competências gerais, 4 e 5, enfatizando a necessidade de os alunos da Educação Básica utilizarem Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A competência 4 destaca a importância de utilizar diversas formas de linguagem – seja verbal (oral ou escrita, como Libras), corporal, visual, sonora ou digital. A competência 5, por sua vez, ressalta a importância de compreender, usar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética em diferentes contextos sociais (Brasil, 2018, p. 20).

Dessa forma, observamos que o incentivo ao uso de tecnologias está cada vez mais presente nos documentos legais, tendência que se intensificou com a pandemia. Para as autoras Nogueira e Borges (2021), a formação de professores tem sido reformulada com o objetivo de preparar melhor os educadores para um mundo mais alinhado ao mercado. Como resultado, as relações têm sido reestruturadas e o setor privado está sendo integrado à educação. Nesse contexto, a formação continuada é apontada como um componente essencial no desenvolvimento dos professores, visando eficiência e validação de suas habilidades.

Diante desses apontamentos, esta pesquisa tem como objetivo discutir as mudanças legislativas ocorridas após a implementação do PNE (2014-2024), com especial atenção à ao possível empresariamento da educação por meio adoção e uso de tecnologias, incluindo pacotes educacionais, na rede pública do Estado do Paraná. Além disso, aborda os novos direcionamentos da atual Política Nacional sobre a formação e o trabalho docente. Em que medida a formação e o trabalho docente foram reconfigurados no contexto do PNE 2014/2024 a partir da implementação das plataformas educacionais? Como a atuação da SEED/PR influenciou na mercantilização da educação e de controle da formação e no trabalho docente? Como os educadores que estão na “linha de frente” para a implantação das plataformas educacionais percebem ou compreendem as interferências que ocorrem em seu trabalho e formação? Essas discussões são fundamentais, uma vez que tais políticas demandam investimentos substanciais e afetam diretamente a percepção do trabalho docente na educação.

Com base nesses questionamentos, o trabalho apresenta dois objetivos específicos:

a) Analisar as políticas educacionais no contexto do PNE 2014/2024, investigando como o processo de mercantilização da educação impacta a formação e o trabalho docente.

b) Compreender os mecanismos utilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) para alinhar e controlar a formação e o trabalho docente, especialmente no contexto de implementação das novas políticas educacionais e da crescente plataformização.

Desta maneira, este estudo se justifica pela necessidade de analisar as configurações atuais sobre o trabalho docente em decorrência das novas políticas educacionais, com ênfase na plataformização da educação, é de fundamental importância para entender as dinâmicas atuais do sistema educacional e suas implicações para a qualidade da educação e a condição dos profissionais da educação. Assim, este estudo não apenas busca compreender essas dinâmicas e suas implicações, mas também se propõe a colaborar com o campo de pesquisa ao oferecer uma análise crítica das novas políticas educacionais e suas consequências. A partir dessa análise, esperamos contribuir para a reflexão e o debate sobre alternativas que possam garantir uma abordagem mais equilibrada e justa na educação, respeitando a autonomia dos docentes e promovendo condições adequadas para o desenvolvimento educacional.

Para isso, organizamos a reflexão em quatro seções: introdução, três partes principais e considerações finais. Na primeira seção, abordaremos o papel do trabalho docente na era digital, destacando como organismos multilaterais têm influenciado uma reestruturação docente que resulta na desqualificação do trabalho. Em seguida, examinaremos como a Nova Gestão Pública (NGP) implementa estratégias de vigilância e controle sobre os professores. Na terceira parte, discutiremos a plataformização da educação como uma manifestação da privatização e das metas de controle sobre o trabalho docente.

DESENVOLVIMENTO

Primeiramente, é importante destacar que no início de 2020, o mundo foi abruptamente impactado por uma pandemia que alterou drasticamente a vida cotidiana. A alta taxa de contágio do vírus COVID-19 tornou o distanciamento social a principal estratégia no combate à propagação da doença. As instituições de ensino, diante dessa

situação, tiveram que fechar suas portas, levando a maioria delas a adotar o ensino remoto como o meio mais eficaz de continuar oferecendo educação.

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Portaria nº 343, que estabeleceu a substituição das aulas presenciais por aulas ministradas na modalidade remota (on-line) durante o período da pandemia. O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 28 de abril de 2020, emitiu um parecer favorável para respaldar e regularizar o ensino remoto, permitindo a reorganização dos calendários escolares e o reconhecimento de atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual devido à pandemia da COVID-19. Este parecer foi oficialmente homologado pelo Ministério da Educação em 29 de maio de 2020.

Apesar da regulamentação do ensino remoto pelo MEC, a transição para esse novo modelo educacional foi um desafio para todos os envolvidos. Sistemas educacionais, escolas, professores, famílias e alunos tiveram que se adaptar rapidamente a essa nova realidade das aulas on-line. O uso da tecnologia digital tornou-se crucial em meio a essa situação, mas também evidenciou as profundas desigualdades existentes em nosso país, representando uma grande adversidade para a continuidade das atividades escolares de forma remota.

Este modelo educacional, orientado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), emergiu durante a pandemia como uma solução essencial. No entanto, a sua implementação, conforme sugerida pelo Conselho Nacional de Educação sob o pretexto da pandemia, acabou sendo utilizada para justificar uma agenda empresarial que incluiu alternativas ao ensino presencial, como a aquisição de pacotes privados de educação remota, que compreendiam o uso de plataformas digitais, para as escolas públicas.

Assim, a educação do Paraná vem passando por um processo de inovação sem precedentes no Brasil, com um conjunto de ações didático-pedagógicas desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) como o aplicativo Aula Paraná; gravação e veiculação das aulas virtuais; produção de material didático para os alunos e de apoio aos professores; oferta de aulas de programação (EduTech) para os estudantes; educação financeira, além de plataformas de inglês, leitura, redação e matemática, entre outras iniciativas. Importante destacar que o uso das tecnologias em sala de aula já eram utilizadas, no entanto devido a esse contexto de isolamento intensificou e posteriormente foi implantado de maneira definitiva.

Diante desse contexto, é importante refletir, como aponta Gaudêncio Frigotto, que a negatividade e a positividade “teimam em coexistir numa mesma totalidade e num mesmo processo histórico e sua definição se dá pela correlação de forças dos diferentes grupos e classes sociais” (Frigotto, 2010, p. 148). De igual forma, Saviani aduz que “tendo em vista que a organização social tende predominantemente à conservação da situação dominante, os desequilíbrios e tensões referidos tenderão também a permanecer e agravar-se” (Saviani, 2009, p.162). Por isso, torna-se fundamental questionar os rumos que a educação tem tomado nas últimas décadas, especialmente com a crescente influência das tecnologias educacionais. Essas ferramentas têm desempenhado um papel cada vez mais central, moldando os ritmos e a produtividade no ambiente de trabalho, com impacto significativo sobre a prática docente. Além disso, diversos dispositivos tecnológicos também se transformaram em importantes ferramentas de controle e supervisão do trabalho, conforme aponta (Antunes, 2020).

Dessa maneira, é necessário problematizar o controle sobre o trabalho docente exercido a partir das mudanças na educação, principalmente no que tange a plataforma da educação como uma estratégia da Nova Gestão Pública – NGP. A nova NGP designa um conjunto de argumentos e filosofias administrativas, propostas como novo paradigma de Administração Pública (Barzelay, 2001). Considerando esses fatores, o aporte teórico que mais se adequa à problemática da pesquisa é aquele baseado nos princípios do materialismo histórico dialético, conforme proposto por Marx e Engels.

Na obra *A Ideologia Alemã*, escrita por Marx e Engels, a divergência com Feuerbach, o mais destacado representante da filosofia neo-hegeliana, é um ponto fundamental. Marx e Engels rejeitam de maneira contundente a ideia de que o pensamento é o que determina e orienta a vida humana, bem como a noção de que ideias, princípios e conceitos são os responsáveis por moldar a existência dos seres humanos. Para os autores “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx e Engels 1986, p.37).

Nesse contexto, é inconcebível pensar o ser humano separado de seu ambiente, ideia central no pensamento de Marx. Outra crítica marxista recai sobre a visão ideológica de alguns economistas que tratam as relações sociais como permanentes. Eles apresentam as relações capitalistas de produção como se fossem naturais, universais e imutáveis. Marx, por outro lado, argumenta que cada época produtiva possui características específicas; algumas são comuns a todas as épocas, enquanto outras pertencem apenas a algumas. A

produção depende das relações sociais, que estão sempre se transformando e, por isso, não podem ser vistas como eternas (Marx, 1986).

Se a lógica dialética possibilita e demanda o dinamismo do pensamento, a materialidade histórica refere-se à maneira como os seres humanos se organizam em sociedade ao longo do tempo, ou seja, às relações sociais estabelecidas pela humanidade ao longo de sua trajetória. No pensamento marxista, essa materialidade histórica pode ser entendida por meio das análises focadas em uma categoria fundamental: o trabalho. Desta maneira, as relações sociais de produção são formadas com base nas condições materiais presentes. Compreender essas condições é fundamental para entender todas as questões humanas. Assim, o trabalho constitui a base da sociedade. Para Marx:

[...] O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho.[...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. no fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural, o seu objetivo. [...] Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios.[...] O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição eterna da vida humana e, portanto,[...] comum a todas as suas formas sociais (Marx, 1968, p. 149-150).

Para o marxismo, as relações sociais são historicamente construídas. Assim, princípios, ideias e categorias são criados pelos seres humanos com base nas relações desenvolvidas no processo de produção. Corroborando com essa ideia, o filósofo István Mészáros, em *A educação para além do capital*, argumenta que a educação, como está estruturada na sociedade capitalista, serve principalmente aos interesses do capital e da classe dominante, perpetuando desigualdades sociais e econômicas.

A razão porque todos os esforços passados destinados a instituir grandes reformas na sociedade por meio de reformas educacionais esclarecidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, tiveram de soçobrar – e que ainda hoje permanece – é o facto de as determinações fundamentais do sistema capitalista serem irreformáveis. (Mészáros, 2008, p. 3).

O autor traz uma importante reflexão sobre as mudanças ocorridas na educação ao longo da história, e como elas foram baseadas em interesses das classes dominantes. Para ele, é preciso romper com a lógica do capital se desejamos explorar a possibilidade de estabelecer uma abordagem educacional substancialmente distinta (Mészáros, 2008).

Com essa abordagem, é possível entender como as condições de exploração estão profundamente ligadas às estruturas socioeconômicas e políticas que sustentam o sistema educacional. Essa análise mostra que a precarização do trabalho docente não é um fenômeno isolado, mas sim uma consequência das dinâmicas de poder e da lógica capitalista presentes na sociedade. Portanto, para melhorar as condições de trabalho dos professores, é necessário mais do que reformas superficiais, exigindo uma transformação profunda das estruturas que mantêm essa exploração.

Em *O Método da Economia Política*, Marx estabelece uma lógica detalhada para conduzir pesquisas, destacando a importância de considerar cada objeto de estudo em sua totalidade e nas suas várias determinações e relações. Alcançar essa visão holística requer do pesquisador uma determinação precisa, que possibilite a progressão para uma análise cada vez mais simplificada. Começando com o concreto imediato, através de um processo de abstração, o pesquisador chega a determinações cada vez mais abstratas, permitindo, assim, um retorno ao objeto inicial analisado em todas as suas formas de evolução. Esse processo exige um caminho longo e detalhado para se alcançar a essência do objeto (Marx, 2010).

Nas ciências sociais, a educação é histórica, estando sob a influência do tempo e inserida no contexto social, político e econômico. O materialismo sustenta que a consciência, os ideais e os pensamentos são consequências da realidade material, e não o contrário. Portanto, o sujeito aborda o objeto, compreende sua lógica e, a partir dessa compreensão, estabelece conceitos (Marx, 2010).

Os princípios do materialismo histórico crítico são relevantes para esta pesquisa porque valorizam o papel essencial do contexto material na formação dos processos sociais. Ela acredita que as pessoas afetam e são afetadas pelo ambiente em que vivem, o que pode levar a diferentes interpretações e resultados para um mesmo projeto. Para corroborar o que foi exposto, Lombardi (2003), apresenta observações relevantes sobre as pesquisas orientadas pelos princípios do materialismo histórico-dialético. Vejamos:

As pesquisas que se orientam à luz desta perspectiva visam entender os fenômenos da educação na gênese e movimento dos próprios processos

históricos, ou seja, não são “retratos” sem cenários como na perspectiva positivista: também não são somente entendidos subjetivamente nos contextos, mas se desvelam na própria gênese e nos próprios processos históricos evidenciando constituições, permanências, mudanças que nos permitem, a título de exemplo, entender quando no estudo da educação nos damos conta de que velhas questões do tecnicismo estão recolocadas em tempos de neoliberalismo. Afinal, o capital reestrutura – se e busca sedimentar – se, dentre outros meios, pela educação (Lombardi, 2003, p. 141).

Dessa forma, reconhece-se que o método empregado em uma pesquisa acadêmica proporciona uma visão distinta para interpretar a realidade. Assim, é fundamental analisar suas concepções sobre o mundo, a sociedade, o ser humano e a educação, buscando uma compreensão que vá além da causalidade imediata.

Nesse sentido, para Nörnberg o discurso neoliberal e conservador está gradualmente se consolidando, minando progressivamente a vitalidade das práticas democráticas envolvidas na formulação de abordagens pedagógicas. Isso ocorre à medida que as responsabilidades de planejamento e avaliação dos processos educacionais são cada vez mais deslocadas dos educadores, sendo controladas por atores externos ou administradas por meio de estratégias empresariais de gestão (Nörnberg, 2020).

Por isso, o processo histórico é extremamente relevante para compreender a sociedade, especialmente a burguesa. Para Marx, compreender a historicidade envolve um processo de autocrítica, que inclui aspectos como sociedade, economia, política, classe, religião, entre outros (Marx, 1968).

Ao analisar as mudanças na educação brasileira nos últimos cinquenta anos, a influência do neoliberalismo se torna evidente, principalmente a partir da década de 1990. Nesse sentido, Algebaile (2009) explica que, "A política educacional da década de 1990, especialmente a partir da primeira gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), iniciada em 1995, entranhara fortemente o debate sobre a escola brasileira nos problemas da eficiência do ensino e de sua baixa produtividade" (Algebaile, 2009, p.53).

Portanto, com o objetivo de superar o modelo burocrático de administração, implementou-se métodos gerenciais na administração das políticas, introduzindo uma nova abordagem regulatória conhecida como Nova Gestão Pública (NGP). Esse é o contexto em que, com a consolidação do neoliberalismo no Brasil nos anos 1990, ocorre o processo de reestruturação produtiva. A imposição de baixos salários, associada a ritmos de produção intensificados e jornadas de trabalho prolongadas, resultou na flexibilização, informalidade

e profunda precarização das condições de trabalho, afetando diretamente a vida da classe trabalhadora (Antunes, 2020).

Essa abordagem surgiu como uma estratégia para alinhar a gestão pública com os princípios do neoliberalismo. À vista disso, Maria de Fátima Cossio indica que a NGP introduz os conceitos de “eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais” (Cossio, 2018, p. 68). Igualmente, Algebaile (2009) destaca que as críticas à desqualificação da escola e ao fracasso escolar, bem como à questão da ineficiência, foram retomadas e atualizadas em discursos centrados na produtividade. Segundo a autora, superar o 'atraso' brasileiro era visto como fundamental para viabilizar o processo de modernização do país.

A ênfase na **eficiência** e na **produtividade** reabilitava um ideário modernizador que já tivera largo espaço nos debates sociais e educacionais brasileiros sob a vigência da **ideologia do desenvolvimento**. Um ideário cuja sustentação na identificação fechada entre modernização e racionalização técnica era o que permitia deixar na sombra as relações que efetivamente produziam o quadro de 'atraso' econômico, político, social e educacional que se dizia urgente superar. Não era, portanto, uma opção ingênua nem um acidente. Tratava-se de uma reabilitação construída, uma 'restauração' de sentidos e posições por meio da atualização de ideias e práticas no sentido de sua instrumentalidade a novas finalidades (Algebaile, 2009, p.54) (grifo nosso).

Para a autora, a percepção de que as escolas brasileiras eram improdutivas por não formarem os trabalhadores necessários ao desenvolvimento e a ideia de que essa improdutividade resultava da desqualificação das instituições de ensino, contribuíram para intensificar os debates sobre a educação. Esses debates influenciaram diretamente a elaboração da nova Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Algebaile, 2009).

Em um universo em que a economia está sob o comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pelo tempo, pelas **altas taxas de produtividade**, pela redução de custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a “flexibilização” crescente dos contratos de trabalho (Antunes, 2020, p. 34) (grifo nosso).

A ênfase na eficiência e na produtividade revitalizava um ideário modernizador que já havia ocupado um espaço significativo nos debates sociais e educacionais

brasileiros, “a perspectiva do capital humano, porém, alinhando a educação como fator de produção e, portanto, reforçando a ideia de que à escola cabia a função de produzir ‘capital humano’ sob a forma de profissionais qualificados para gerar um tipo de conhecimento e trabalho necessários ao desenvolvimento produtivo [...]” (Algebaile, 2009, p. 64 e 65).

Dado esse contexto, é essencial observar que a expansão da indústria 4.0, impulsionada pela integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), possibilitou a automação dos processos produtivos, permitindo que a logística empresarial fosse gerida digitalmente (Antunes, 2020). Com isso, surgem relações de trabalho cada vez mais precárias, utilizando algoritmos e ferramentas digitais para monitorar a produtividade dos trabalhadores. “As TICs, presentes de modo cada vez mais amplo no mundo da produção material e imaterial e que tipificam também serviços privatizados e mercadorizados, configuram-se como um elemento novo e central para uma efetiva compreensão dos novos mecanismos utilizados pelo capital em nossos dias”(Antunes, 2020, p. 35).

Para ilustrar essa interligação, podemos observar a extensa gama de aplicativos e plataformas digitais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Paraná, abrangendo mais de 20 programas empregados nas escolas públicas. Entre eles, alguns desempenham um papel fundamental no apoio às atividades pedagógicas e na gestão das salas de aula, enquanto outros são de uso obrigatório, sendo o governo responsável pela monitorização da adesão e pela definição de metas. Essa abordagem é complementada por políticas como o "Desafio Paraná", que incentivar a competição entre as escolas em busca de um suposto aprimoramento contínuo.

Uma vez que o Estado do Paraná disponibiliza recursos às escolas para a implementação destas plataformas e políticas educacionais, este estudo planeja analisar as percepções dos professores da rede estadual de ensino em relação à adoção de tecnologias educacionais no contexto do ensino de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conforme indicado pelo site "Escola Digital Professor", algumas das plataformas educacionais examinadas nas áreas de conhecimento supracitadas incluem: Desafio Paraná, EJA EaD Paraná, Edutech, Inglês Paraná, Inglês Professor, Leia Paraná, Redação Paraná, Robótica Paraná, Sala Virtual Paraná e o Quizizz³.

Desta maneira, entidades de interesse privado e organismos internacionais, seguindo uma agenda global, redesenharam diretrizes, metas, princípios educacionais, bem

3 <https://www.educacao.pr.gov.br/iniciar/>

como a formação e atuação dos professores. Portanto, para a pesquisadora Belloni (2005) é necessário evitar um entusiasmo exacerbado sobre o uso acrítico das tecnologias na educação que poderia levar a um enfoque excessivamente técnico das TICs, negligenciando abordagens pedagógicas mais elaboradas. Esse entusiasmo desmedido e a pressão para adotar rapidamente as TICs na educação também podem resultar em uma imposição aos professores em relação ao uso destas tecnologias em suas práticas pedagógicas, levando-os a incorporarem sem motivação, reflexão ou mesmo sem o devido preparo para integrá-las eficazmente em seus conteúdos curriculares, resultando em uma utilização acrítica em resposta às demandas externas.

Ademais, os educadores da rede estadual do Paraná enfrentam uma crescente pressão para adotar os slides pré-elaborados disponíveis na plataforma RCO+Aulas (Registro de Classe Online), que está integrada ao sistema digital de registro de presença e conteúdo nas escolas paranaenses. A utilização desses slides está diretamente associada a duas ferramentas, sendo uma delas o uso obrigatório da plataforma de jogos Quizizz pelos professores. Além disso, há a realização trimestral da Prova Paraná, cujos resultados são utilizados para criar um ranking disponível na plataforma PowerBI da Microsoft, onde as escolas e professores são avaliados com base no desempenho de seus alunos. Assim, ao tornar imperativa a adoção de materiais previamente determinados e supervisionar a regularidade de sua utilização, cria-se uma relação de autoridade clara, na qual os professores devem assimilar as metas produtivas estipuladas pela Secretaria de Educação.

Para Nörnberg (2020) a prática docente passa a ser moldada e regulamentada por meio da adoção de pacotes educacionais e recursos de ensino desenvolvidos por especialistas e disponibilizados no mercado por empresas educacionais.

Nessa concepção, a escola passa a ser organizada em torno dos especialistas em currículo, instrução e avaliação (que detêm a tarefa de concepção e de produção) e dos estudantes (a quem compete aprender e obter bom desempenho nas avaliações externas). Já aos professores restam as tarefas de instrução e controle de aprendizagem. Nessa lógica, a qualidade do ensino é definida pelo alcance ou não dos índices projetados. Se alcançados, confirma-se a eficácia de tais procedimentos e modelos de ensino; caso não, questiona-se o desempenho dos professores e das próprias crianças e, raramente, as concepções de conhecimento ou os conteúdos e objetivos dos materiais utilizados, tampouco as condições de ensino. (Nörnberg, 2020, p. 4).

Portanto, é fundamental aprofundar o estudo dessa temática, considerando que a autonomia dos professores sempre foi condicionada e supervisionada. Vale ressaltar que a

autonomia docente não se restringe à vontade ou à liberdade de pensamento dos professores. Como destaca Contreras (2002, p. 227), “não é possível discutir a autonomia dos docentes sem levar em conta o contexto trabalhista, institucional e social em que seu trabalho ocorre”. A crença na autonomia docente, fundamentada na competência profissional, tem sido frequentemente usada para engajar professores em reformas educacionais, desconsiderando que, historicamente, a organização do trabalho, orientada por uma lógica de racionalização, envolve a separação entre a concepção e a execução das atividades.

Contreras (2002) explica que os professores vivenciam uma autonomia ilusória, embora lhes seja oferecida autonomia pelas autoridades governamentais, eles não têm participação efetiva na construção dos projetos políticos e recebem diretrizes educacionais já previamente estabelecidas. Considerando isso, Antunes (2020) faz uma importante reflexão acerca do trabalho: “se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador e transformador, por outro lado devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social [...]” (Antunes, 2020, p. 28).

A autonomia docente precisa ser cuidadosamente considerada ao longo desse processo e só será significativa se estiver conectada à autonomia da escola, uma instituição que deve compreender claramente seu papel social e político. Como afirma Contreras:

Isto significa não só uma compreensão sociológica de como a escola contribui ou pode contribuir para a igualdade ou para a desigualdade social. Significa também uma compreensão de como o ensino deve procurar dotar todos os alunos de recursos culturais e intelectuais socialmente equivalentes e internamente plurais (Contreras, 2002, p. 274)

Em nossos estudos, apesar da necessidade de um aprofundamento maior, observamos que a autonomia docente parece ser um aspecto recorrente na história da atividade docente, sendo ora reconhecida, ora negada. Dada a complexidade do conceito de autonomia que, assim como o próprio campo educacional, comporta múltiplas interpretações, o debate sobre o tema persiste.

METODOLOGIA

Para conduzir o estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica consultando o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES). O objetivo é identificar e mapear as pesquisas já realizadas sobre o tema em questão. Ademais, essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, conforme descrito por Gil (2002), que visa aprofundar o entendimento sobre fatos e conceitos em análise, levando em conta diversos contextos históricos e sociais. Isso inclui uma revisão de literatura e documentos relacionados à questão investigada, e sugere um plano de estudo flexível, fundamentado na realidade observada e na complexidade do tema de maneira contextualizada.

Considerando a abordagem adotada, serão realizadas análises bibliográficas e documentais sobre as plataformas educacionais implementadas pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED/PR), bem como sobre outras ferramentas, como o Power BI (Business Intelligence). O objetivo é explorar e problematizar os impactos dessas tecnologias, especialmente no que se refere ao trabalho docente e suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, aponta Marli André, 2013:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e por ela sendo transformada (André, 2013, p. 97).

Para entender o impacto das políticas educacionais, é fundamental analisar como elas são formadas e emergem no contexto escolar. Devemos também examinar a agenda que essas políticas definem para a educação e como elas influenciam a empresarialização da educação brasileira, especialmente através de parcerias público-privadas. Além disso, é importante avaliar como essas mudanças afetam o trabalho docente.

Para isso, o método de estudo mais apropriado para abordar a problemática desta pesquisa é aquele fundamentado nos princípios do materialismo histórico dialético, conforme articulado por Marx e Engels em "A Ideologia Alemã" (1986), bem como por outros autores como István Mészáros (2008), Antonio Gramsci (1979), Dermeval Saviani (2003 e 2009) Gaudêncio Frigotto (2010), Alvaro Luiz Hypolito (2015) e Ricardo Antunes (2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, a pesquisa está em andamento e, até o momento, já é possível identificar algumas análises conceituais emergentes relacionadas ao trabalho docente. Essas análises são fundamentadas na revisão da bibliografia escolhida, que tem sido crucial para o desenvolvimento da pesquisa.

A especificidade do trabalho docente, embora submetido a relações de controle, revela singularidades quando comparada a outras formas de trabalho. Reconhecemos o caráter único da atividade docente, considerando esse profissional como um intelectual, mesmo diante das limitações e possibilidades que marcam sua atuação no contexto contemporâneo. Para Gramsci (1999):

(...) o ponto de partida para alcançar uma visão organizada de mundo não se faz arbitrariamente em torno de uma ideologia qualquer, vontade de alguma personalidade. A não adesão ou adesão da massa a uma ideologia demonstra a crítica da racionalidade histórica dos modos de pensar. As construções arbitrárias são as primeiras a serem eliminadas na competição histórica (Gramsci, 1999, p. 111).

A crítica e a ruptura com a estrutura dominante exigem a capacidade de dismantelar a teoria existente, expondo suas contradições e incoerências. Nesse sentido, para Gramsci (1978), a crítica mais eficaz é a da filosofia da práxis, que é entendida como a integração entre teoria e prática.

De acordo com os princípios do materialismo histórico, o trabalho deve ser entendido dentro das condições históricas em que é produzido, uma vez que essas condições determinam a forma como o trabalho é realizado. Na educação, não há separação entre o pensamento do sujeito e sua produção; o que ele já sabe e o que aprende são incorporados por ele, tornando-se parte de sua própria identidade e desenvolvimento. A prática e a teoria, quando conscientes e integradas, resultam em uma práxis efetiva, que dá origem a um tipo de trabalho descrito por Saviani (2003) como "não-material". Nesse contexto, o produto, o conhecimento não se desvincula do sujeito, nem do "ato de produção", isto é, do processo de pensar. Como afirma Saviani (2003, p. 22)

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda

natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

O conhecimento desenvolvido pelo educando deve ser compreendido como um processo em contínua construção, ou seja, de natureza dialética. Segundo Konder (2004, p. 39), a Dialética é "uma forma de pensar criada pela necessidade de reconhecer a constante emergência do novo na realidade humana." O processo educacional é um trabalho realizado nas instituições escolares, focado no conhecimento, mas não em qualquer tipo de conhecimento. Nas palavras de Saviani (2003, p. 14), "[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à popular".

A identidade docente deve ser vista não como algo estabelecido por acordos e convenções, mas como um processo em contínua formação dentro do contexto social de um sujeito legitimamente constituído ao longo da história. Em uma epistemologia da prática, Maurice Tardif afirma que:

Os professores não buscam somente realizar objetivos, eles atuam, também, sobre um objeto. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo (Tardif, 2001, p. 28).

Saviani (2003) argumenta que o trabalho educativo tem o objetivo de formar indivíduos únicos e humanos, alcançando sua meta quando cada pessoa se apropria da cultura e dos elementos necessários à sua formação e humanização. Assim, o trabalho educativo se distingue de outras formas de educação por seu papel direto na promoção da educação e humanização.

No entanto, a política educacional atual proposta por empresários neoliberais é elaborada com o objetivo de alinhar a necessidade de qualificar as novas formas e organização do trabalho produtivo, ao mesmo tempo em que preserva e amplifica as funções sociais clássicas da escola, como a exclusão e a subordinação (Freitas, 2014). Dessa forma, com base nessas primeiras observações sobre o trabalho docente, essas reflexões fornecem insights valiosos e apontam rumos significativos que podem aprofundar a compreensão dos aspectos fundamentais da prática de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, as políticas educacionais são essenciais para a melhoria da qualidade da educação e das condições de trabalho dos docentes. Esta pesquisa examina o impacto dessas políticas, com um foco particular na “plataformização” da educação e suas consequências para o trabalho docente. É importante considerar que estamos vivendo tempos de profundas mudanças no campo da educação, impulsionadas por políticas neoliberais que estão moldando o panorama educacional de maneira significativa. A partir da análise preliminar do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024) sob os princípios do materialismo histórico dialético foram identificados indícios de tendências que merecem atenção e reflexão. Essas tendências podem influenciar significativamente a forma como a educação é organizada e oferecida, assim como o papel dos docentes neste contexto. Portanto, é essencial continuar a investigação e o debate sobre as implicações dessas políticas para assegurar que elas atendam adequadamente às necessidades educacionais e promovam um ambiente de trabalho justo e eficaz para os docentes.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAIL, Eveline. A escola brasileira: primeiras aproximações. In: ALGEBAIL, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.
- ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 95-103, 16 out. 2013.
- ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia educação: polêmicas do nosso tempo**. 2. Ed. São Paulo: 2005.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSSIO, Maria de Fátima. **A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores**. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018.

FREITAS, L. C. de. **Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais**. In. *Geminal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 48–59, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em: 27 de julho de 2024.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. SP: Atlas, 2002

GRAMSCI, Antonio. **Introdução ao estudo da Filosofia: Filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

HYPOLITO, Álvaro Luiz. **Trabalho Docente e o Novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2024.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004

LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2.ed. rev. e ampliada Campinas, SP: Autores Associados, Caçador: UnC, 2003. 217p. (Coleção educação contemporânea).

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **A ideologia alemã (I- Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **O Método da Economia Política**. Revista Crítica Marxista. Sessão Documento. Volume 30. Apresentação de João Quartim de Moraes e tradução de Fausto Castilho, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

NÖRNBERG, Marta. **Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência.** Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–14, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15360.058. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15360>. Acesso em: 12 de agosto de 2023.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. PNE (2014-2024) e as políticas para a formação continuada de professores. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 13-32, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 18 ed. Revista Campinas, SP: Autores associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos Educacionais da FaE/UFPEL**, Pelotas, v.16: p. 15 - 47, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6204/5426>. Acesso em: 12 de agosto de 2023.