

# I Seminário de Pesquisa do Núcleo de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina



Núcleo de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) - Universidade Estadual de Londrina (UEL)

## ANAIS do I Seminário de Pesquisa do Núcleo de Políticas Educacionais

07 e 08 de Novembro de 2025  
Universidade Estadual de Londrina

ISBN 978-65-02-00959-8



# I Seminário de Pesquisa do Núcleo de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina



Núcleo de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação  
(PPEdu) - Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
ISBN: 978-65-02-00959-8

## Programa

Dia: 07 de novembro de 2025

Horário: 19h

**Mesa de Abertura:** “A Pesquisa nas Políticas Educacionais”

**Convidada:** Dra. Olinda Evangelista (UFSC)

Local: Sala Professor Waldyr Gutierrez Fortes (sala 683) –  
CECA/UEL

Dia: 08 de novembro de 2025

Horário: 8h

**Mesa-redonda:** Pesquisadoras do Núcleo de Políticas  
Educacionais do PPEdu

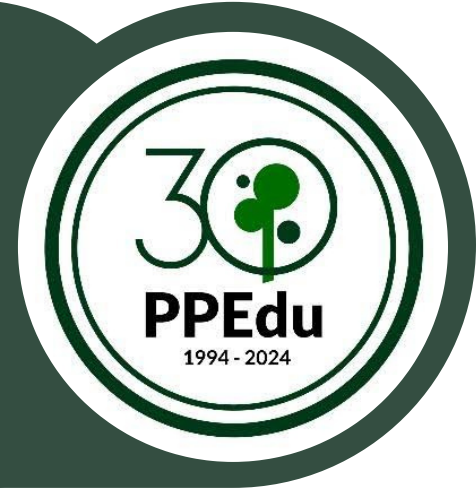
**Convidadas:** Dra. Camila Aparecida Pio, Mestre Ingrid David dos  
Santos e Mestranda Débora Lauane Luz

## Apresentação de trabalhos

Local: Salas de aula do CECA/UEL



# I Seminário de Pesquisa do Núcleo de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina



Núcleo de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação  
(PPEdu) - Universidade Estadual de Londrina (UEL)

ISBN: 978-65-02-00959-8

## **Coordenação Geral**

Dra. Adriana Medeiros Farias (UEL)

## **Comissão Organizadora**

Dra. Adriana Medeiros Farias (UEL)

Dra. Ana Lúcia Ferreira da Silva (UEL)

Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz (UEL)

Dra. Silvia Alves dos Santos (UEL)

Danielle Cappellazzo Soares de Souza (PPEdu/UEL)

Débora Lauane Luz (PPEdu/UEL)

Janaina Aparecida Andrade (PPEdu/UEL)

Suelen Freschi de Oliveira (PPEdu/UEL)

## **Comissão Científica**

Dra. Adriana Medeiros Farias (UEL)

Dra. Ana Lúcia Ferreira da Silva (UEL)

Dra. Eliana Claudia Navarro Koepsel (UEM)

Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz (UEL)

Dra. Helen Cristina de Oliveira Vieira (UNESPAR)

Dra. Lísia Nicoliello Cariello (UFF/GTO)

Dra. Silvia Alves dos Santos (UEL)



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Seminário de Pesquisa do Núcleo de Políticas  
Eduacionais (1. : 2025 : Londrina, PR)  
Anais I Seminário de Pesquisa do Núcleo de  
Políticas Eduacionais do Programa de Pós-Graduação  
em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de  
Londrina [livro eletrônico] / coordenação geral  
Adriana Medeiros Farias. -- Londrina, PR :  
Ed. dos Autores, 2026.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-02-00959-8

1. Educação 2. Educação pública - Brasil  
3. Pesquisas educacionais 4. Políticas educacionais  
5. Seminários I. Farias, Adriana Medeiros.  
II. Título.

26-346607.0

CDD-370

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

## SUMÁRIO

**Apresentação.....08**

### **Trabalhos Científicos**

#### **A Mercantilização da Educação Pública e a Exploração do Trabalho**

**Docente.....09**

Ana Rita de Cássia Baptistone

Silvia Alves dos Santos

**Entre a Educação de Tempo Integral e a Militarização das Escolas: Tendências das Políticas Públicas da Educação Paranaense.....14**

Camila Aparecida Pio

Sandra Regina Davanço

Katia Silva Bufalo

Sirlene Pio

**Expressão, Inclusão e Cidadania: A Contribuição da Arte-Educação na EJA...18**

Ângela Grigoni

#### **Relação Família–Escola: Um Estudo de Estado da Arte das Produções**

**Acadêmicas Brasileiras (2010–2023) .....23**

Cibele Barneze

Natália Neves Macedo Deimling

#### **Condições de Trabalho Docente nos Institutos Federais de Educação: Uma**

**Análise Acerca do Instituto Federal do Paraná – Campus Londrina.....27**

Danielle Cappellazzo Soares de Souza

Edwylson de Lima Marinheiro

Raquel Francisca da Silveira

#### **A Atuação Empresarial na Plataformização da Rede Pública Estadual de**

**Educação do Paraná.....34**

Débora Lauane Luz

Adriana Medeiros Farias

#### **As Políticas de Privatização da Educação de Jovens e Adultos no Estado do**

**Paraná.....40**

Eduarda Geovanna de Oliveira dos Reis

Adriana Medeiros Farias

<b>Plataformização da Educação Escolar: Estudo do Programa Educa Juntos....</b>	<b>44</b>
Euarda Geovanna de Oliveira dos Reis	
Juliana Pereira Zaqui	
Débora Lauane Luz	
Adriana Medeiros Farias	
<b>Os Impactos da Plataformização da Educação no Trabalho Docente.....</b>	<b>50</b>
Ingrid David dos Santos	
Rodrigo Alexandre Cavalariini Faustino	
<b>Trabalho Docente na Escola Pública Brasileira: Características e Desafios no Ensino Fundamental I .....</b>	<b>55</b>
Janaina Aparecida de Andrade	
Sílvia Alves dos Santos	
<b>O Privilégio da Servidão e a Lógica da Uberização na Gestão da Escola Pública: Reflexões sobre o Trabalho Docente e a Resistência Democrática.....</b>	<b>60</b>
Jane Tacari	
Waléria Pimenta Martins Silva	
<b>Transformação Social e Garantia de Direitos por Meio de Ações no Campo da Educação Não Formal.....</b>	<b>64</b>
José Tiago Gomes de Oliveira	
Bruno Ricardo Lima Pontes	
<b>Precarização na Jornada de Trabalho de Professores: Reflexões Introdutórias.....</b>	<b>71</b>
Naji Nabut Stadler	
Sílvia Alves dos Santos	
<b>Educação Não Formal como Direito e Emancipação: Reflexões a partir do ECA e da Constituição Federal.....</b>	<b>77</b>
Nayara Bruna Nicolim	
<b>O Pedagogo e a Intersetorialidade no Atendimento à Vulnerabilidade Social em Londrina-PR .....</b>	<b>82</b>
Nubia Fernandes de Alvarenga	
<b>As Transformações no Mundo do Trabalho e o Projeto de Educação para a Classe Trabalhadora.....</b>	<b>87</b>
Pollyana de Paula Pereira	
<b>A Precarização do Trabalho Docente e a Adoção do Modelo Cívico-Militar nas Escolas Públicas do Estado do Paraná.....</b>	<b>93</b>
Priscila Martins Fernandes	
Sílvia Alves dos Santos	

<b>Plataformização da Educação Pública e seus Impactos para o Trabalho Docente: Um Estudo Introdutório.....</b>	<b>99</b>
Rafaela Jacomini	
Silvia Alves dos Santos	
<b>A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): Os Possíveis Impactos do Currículo após a sua Implementação.....</b>	<b>102</b>
Suelen Freschi de Oliveira	
Edméia Maria de Lima	
Ingrid de Cássia Selegrin Campos	
<b>As Ações Políticas do Aparelho Privado de Hegemonia Lemann na Educação Pública .....</b>	<b>109</b>
Rebeca de Oliveira Santos Flor da Rosa	
Vinícius Augusto Marques dos Santos	
Adriana Medeiros Farias	

# I Seminário de Pesquisa do Núcleo de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina

Núcleo de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação  
(PPEdu) - Universidade Estadual de Londrina (UEL)

ISBN: 978-65-02-00959-8



## Apresentação

O I Seminário de Pesquisa do Núcleo de Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina tem relevância ímpar ao criar um espaço de diálogo acadêmico-científico. Por meio de estudos, palestras, mesas redondas e apresentações orais de trabalhos acadêmicos o evento reuniu a comunidade discente e docente, fomentou relações interinstitucionais e favoreceu a ampliação do debate acerca da temática da educação pública nas pesquisas contemporâneas. No campo da Política Educacional, o evento constituiu-se como um ambiente propício de reflexão a respeito dos possíveis caminhos analíticos dos objetos de pesquisa acerca da realidade educacional brasileira. A programação, realizada dos dias 07 e 08 de novembro de 2025, iniciou-se com a palestra proferida pela professora convidada, Dra. Olinda Evangelista, da (UFSC), sob o tema “A Pesquisa nas Políticas Educacionais”. A docente abordou o tema concentrando a sua análise no processo de produção das pesquisas, no campo do Estado e da Política Educacional. O segundo dia do evento contemplou as exposições das pesquisas concluídas e em andamento na mesa-redonda composta pelas pesquisadoras do Núcleo de Políticas Educacionais do PPEdu: Dra. Camila Aparecida Pio, Ma. Ingrid David dos Santos e Mestranda Débora Lauane Luz. A exposição concentrou-se na análise da atuação de organizações privadas na definição das políticas públicas e como esta atuação tem delineado e redefinido a concepção e o papel do Estado. Na sequência os grupos se reuniram para a apresentação oral de 20 trabalhos, na modalidade resumo expandido. Concluímos com base nos debates realizados que as pesquisas acerca das políticas educacionais necessitam de aprofundamento e alinhamento teórico contínuos, permanecendo relevante para a compreensão crítica da realidade educacional brasileira. A publicação destes Anais do Evento registra o conteúdo debatido e a produção acadêmica da universidade pública, englobando pesquisas de egressos do Núcleo, estudantes de graduação e pós-graduação. Os temas abrangem a educação pública nos diferentes níveis, etapas e modalidades, além do debate em torno da educação não formal. O evento reafirmou, assim, o seu compromisso com a construção de uma educação de qualidade e com a socialização da produção científica sob perspectiva teórica crítica.

Boa leitura!



## A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Ana Rita de Cássia Baptistone<sup>1</sup>  
Silvia Alves dos Santos<sup>2</sup>

O presente estudo faz parte da produção inicial do trabalho de conclusão de curso em andamento no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. O problema delimitado para a pesquisa está sintetizado na seguinte questão: como as mudanças no mundo do trabalho a partir da mercantilização da educação impacta o trabalho docente na escola pública? Como objetivo central desse debate buscamos compreender e analisar como o fenômeno do neoliberalismo atingiu a educação pública e influencia no trabalho docente na escola pública. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental que tem sua relevância por possibilitar uma compreensão da produção existente sobre essa temática (Pescuma; Castilho, 2005) Como método de análise temos o materialismo histórico-dialético que nos permite a compreensão desse fenômeno de maneira ampliada e contextual, permitindo-nos entender as contradições que estão imbricadas nesse objeto de pesquisa (Masson, 2012). Nossas leituras até o momento nos permitiram tecer algumas reflexões sobre o debate do trabalho docente a partir do modelo neoliberal de educação que tem na mercantilização dos processos e produtos sua grande expressão no campo educacional, especialmente na escola pública.

A teoria da mais-valia foi desenvolvida por Karl Marx no século XIX, principalmente em sua obra "O Capital". Segundo Marx, (1883) o capitalismo é um sistema que se baseia na exploração do trabalho alheio, criando uma classe trabalhadora explorada e uma classe capitalista que se beneficia da mais-valia gerada pelo trabalho. Considerando os estudos de Marx, podemos dizer que no contexto atual do capitalismo, a exploração do trabalho e a mercantilização da educação emergem como fenômenos que reforçam a lógica capitalista, afetando a vida de milhões de pessoas em todo o mundo (Netto, 2019).

---

<sup>1</sup>Estudante de pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, ana.rita.de.cassia@uel.br .

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFSCar). Professora Associada no Departamento de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: sillalves@uel.br .

O neoliberalismo, é um termo empregado em economia política e economia do desenvolvimento para descrever o ressurgimento de ideias derivadas do capitalismo. A sociedade capitalista é caracterizada pela busca constante de lucro e pela exploração da força de trabalho, o que pode resultar em diversos problemas, como desigualdades sociais, desemprego, alienação e deterioração da saúde e da educação. O neoliberalismo estabeleceu-se como uma potente força econômica e política que exerceu um profundo efeito sobre a sociedade, influenciando tanto o trabalho dos proletários quanto a atuação dos professores nas instituições públicas de ensino com a privatização do sistema educacional que chegou após os processos reformistas dos anos de 1990 no Brasil e que se refere a uma cultura centrada na competição e na meritocracia, que pode provocar desigualdades no acesso à educação e a degradação das condições de trabalho na escola pública. (Laval, 2019)

A precarização do trabalho é um fenômeno complexo e multifacetado que afeta a sociedade contemporânea, resultado da lógica neoliberal que domina a economia e a política global. Nesse contexto, é fundamental compreender as perspectivas de autores como Graça Druck, Ricardo Antunes e Christian Laval, que oferecem análises críticas sobre a precarização do trabalho e sua relação com a mercantilização da educação. Seus estudos destacam a necessidade de resistência e luta contra essa tendência hegemônica, buscando alternativas para um trabalho mais digno e justo, e enfatizam a importância da organização e da mobilização dos trabalhadores para enfrentar os desafios trazidos pela mercantilização e pela precarização do trabalho.

Nesse panorama, é crucial entender de que maneira o sistema de produção capitalista organiza a sociedade e qual é o impacto disso nas relações de valorização profissional, social e econômica.

A teoria social de Karl Marx oferece uma base sólida para compreender a origem e a evolução do modo de produção capitalista, destacando as contradições internas que podem resultar em crises e conflitos sociais. Nesse contexto, a precarização do trabalho emerge como um fenômeno complexo e multifacetado, que afeta não apenas os trabalhadores, mas também a sociedade em geral. Duas obras importantes, "Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?" de Graça Druck e "O Privilégio da Servidão" de Ricardo Antunes, abordam essa temática, oferecendo análises críticas e perspectivas sobre a precarização do trabalho no Brasil e sua relação com a lógica neoliberal.

A autora Graça Druck, em seu artigo intitulado "Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?" (2011) faz uma análise crítica acerca da precarização do trabalho no Brasil, sublinhando como essa problemática impacta não apenas os trabalhadores, mas também a sociedade em geral. Druck defende que a precarização do trabalho é um fenômeno que se manifesta em diversas áreas e profissões, abrangendo a indústria, os serviços e a agricultura, sendo caracterizada pela diminuição de direitos trabalhistas, pela flexibilização das condições de trabalho e pela diminuição da proteção social, o que não difere da realidade contemporânea. Nisso, Ricardo Antunes, no livro "O Privilégio da Servidão" (2018), investiga a ascensão de um novo proletariado, o de serviços na era digital, que é marcado pela precarização e pela exploração da força de trabalho sob diferentes meios, argumentando que essa realidade é um desdobramento da lógica neoliberal predominante na sociedade atual. O autor examina a manifestação da precarização do trabalho em diversas áreas, incluindo a indústria e os serviços, buscando compreender como essa tendência impacta a classe trabalhadora e a sociedade.

No livro "A Escola Não é uma Empresa" (2019), de Christian Laval, o autor oferece uma análise crítica sobre a evolução dos sistemas de educação sob a perspectiva neoliberal, enfatizando a crescente comercialização do ensino público. O autor argumenta que a educação deixou de ser percebida como um direito social e um patrimônio cultural coletivo, passando a ser encarada como um bem econômico a serviço da competitividade no cenário global. Essa transformação resulta na escola operando como uma entidade empresarial, que valoriza a eficiência, a produtividade e o capital humano, em detrimento dos princípios tradicionais de emancipação política, formação de cidadãos e acesso universal ao saber.

O modelo neoliberal de educação promove um ambiente escolar adaptável, projetado para satisfazer as exigências do mercado, formando trabalhadores que sejam flexíveis e autônomos, aptos a se ajustarem às incertezas do mundo laboral. Essa abordagem substitui a estabilidade e a garantia de uma cultura comum pela fluidez das habilidades e pela valorização do conhecimento individual (LAVAL, 2019)).

A comercialização da educação afeta diretamente a profissão docente, levando à precarização e à exploração dos trabalhadores docentes. A transformação da escola em uma "empresa de ensino" resulta na intensificação do controle sobre os professores, que deixam de ser produtores e transformadores do conhecimento para se tornarem trabalhadores sujeitos a indicadores de desempenho, avaliações constantes e objetivos gerenciais. Essa lógica empresarial repercute nas condições de trabalho, na liberdade

pedagógica/autonomia e na identidade profissional dos professores, que são levados a atuar sob um regime de disciplina e produtividade semelhante ao do setor produtivo corporativo.

Laval (2019) ressalta que essa submissão do trabalho docente ao capital e ao mercado prejudica a função social da escola e aprofunda as desigualdades educacionais, uma vez que prioriza a lucratividade em lugar da democratização do acesso e da qualidade do ensino. A mercantilização da educação não se resume a uma reformulação administrativa, mas configura transformação estrutural que precariza as condições dos professores através da imposição de uma lógica de gestão empresarial nas instituições públicas de ensino.

Essa abordagem diminui a educação a um serviço consumível, colocando os professores em uma posição subordinada, onde sua autonomia profissional é sacrificada em prol da eficiência e da competitividade. O professor é visto como um "trabalhador flexível", forçado a se adaptar continuamente às mudanças, a gerenciar seu próprio desempenho e a aceitar a intensificação da carga de trabalho sem garantias ou proteções, o que contribui para a desvalorização da profissão e para a erosão do sentido ético e político que fundamenta a educação. (LAVAl, 2019).

Dessa maneira, os autores Antunes (2018) e Druck (2011) também enfatizam a necessidade da crítica ao sistema capitalista em sua face mais perversa que é a materialização da ideologia neoliberal e de procurar alternativas que promovam um trabalho mais digno e justo aos trabalhadores da educação na escola pública, defendendo a importância da luta e da resistência contra a exploração e a precarização do trabalho, como uma das principais missões dos movimentos sociais contemporâneos, propondo alternativas que conduzam a uma forma de trabalho mais digna e justa, além de destacar a relevância da organização e da mobilização dos trabalhadores para enfrentar os desafios trazidos pela precarização no mundo do trabalho.

Conclui-se que a escola pública parece não ser distinta do ambiente de trabalho adulto, sendo projetada como um treinamento para esse mundo, um universo de trabalho capitalista que exige serviços cansativos e retribui de forma insignificante, com salários e condições muitas vezes, aviltantes. Os docentes enfrentam condições laborais desgastantes, com altas exigências de seus agentes superiores para implementarem produtos e práticas oriundas de vendas corporativas voltadas para a comercialização da educação e dos produtos educacionais em escolas públicas. Além disso, a exploração dos docentes está profundamente ligada à lógica capitalista que permeia a escola sob o viés

neoliberal, onde o conhecimento e o ensino são tratados como mercadorias, convertidos em capital humano a ser produzido e negociado no mercado. Essa mudança provoca uma intensificação da competição entre as instituições e entre os profissionais e faz com que haja a fragmentação dos laços sociais, além da desagregação da escola como um espaço público dedicado à formação crítica e libertadora da classe trabalhadora.

Dessa maneira, a mercantilização não apenas torna a situação dos professores mais precária, mas também acirra as desigualdades educacionais, uma vez que a escola passa a atender às necessidades de ajustes do mercado e da burguesia, em detrimento do direito universal à educação de qualidade. A mercantilização desenfreada do trabalho e da vida acentua a precarização, criando uma nova forma de vulnerabilidade social, que resulta no adoecimento dos trabalhadores, entre os quais se incluem os professores.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. Acesso em: 11 jul. 2025.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011. Acesso em: 29 set. 2025.

CÊA, Georgia, RUMMERT, Sonia Maria, GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas** — Rio Grande : Ed. da FURG, 2019. Acesso em 23 jun. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. 2. ed., revista e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2019. (Estado de sítio). ISBN 978-85-7559-711-8. Acesso em 28 out. 2025.

MARX, Karl. **OS ECONOMISTAS**. Disponível em: [http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02\\_babel/textos/marx-capital-1-portugues.pdf](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/marx-capital-1-portugues.pdf). Acesso em: 3 nov. 2025.

# ENTRE A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS: TENDÊNCIAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO PARANAENSE

Camila Aparecida Pio<sup>1</sup>  
Sandra Regina Davanço<sup>2</sup>  
Katia Silva Bufalo<sup>3</sup>  
Sirlene Pio<sup>4</sup>

No Brasil, desde o golpe de 2016, que destituiu do poder a presidenta Dilma Rousseff, tem-se evidenciado no campo das políticas educacionais, o aprofundamento do caráter neoliberal do Estado e o avanço de políticas de frentes conservadoras, negacionistas e antidemocráticas, as quais fragilizam a garantia do direito constitucional à educação pública, gratuita e democrática. Tais investidas podem ser identificadas nas diversas frentes de empresariamento da educação pública, nos debates em torno dos projetos, Escola sem Partido, Combate a Ideologia de Gênero, *Homeschooling*, e na Militarização das escolas. Considerando essas investidas como retrocessos na luta pela garantia ao direito à educação, o fenômeno da Militarização das escolas no estado do Paraná, entendido como o processo de transformação de escolas regulares em escolas Cívico-militares, configura-se como o objeto deste estudo, e demonstra emergência de debate, ao avançar, inclusive sobre as escolas de Tempo Integral. Diante deste contexto, o objetivo geral do estudo, em andamento, consiste em analisar as tendências Escola em Tempo Integral e Escolas Militarizadas e seus impactos na garantia do direito constitucional à educação pública e democrática. Buscamos responder as seguintes questões: Quais são os impactos das tendências Educação em Tempo Integral e Escolas Militarizadas na efetivação do direito constitucional à educação pública e democrática? Como essas tendências têm se desenvolvido no estado do Paraná? A discussão em torno da Educação

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação, docente no Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina. E-mail: camila.aparecidapio@uel.br

<sup>2</sup>Doutora em Educação, docente no Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina. E-mail: sandradavanco@uel.br

<sup>3</sup>Doutora em Educação, docente na Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR). E-mail: ksbufalo@gmail.com

<sup>4</sup>Mestre em Educação, docente na Secretaria Municipal de Educação de Nova América da Colina. E-mail: kspio@gmail.com

Integral em Tempo Integral não é recente, possui proposições desde as décadas de 1920-1930 (Cavaliere, 2009; 2010), com diversas experiências realizadas ao longo do século XX, concorrendo inclusive com a polissemia de conceitos que permeiam a discussão. Para Moll (2010; 2014), em sentido restrito, a Educação em Tempo Integral refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia, e em sentido amplo, abrange o debate da educação consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico, motor, entre outros. Apesar da polissemia de conceitos, a Educação Integral em Tempo Integral, principalmente a partir dos anos de 1980 e 1990, vem sendo alçada à condição de política pública educacional no Brasil (Coelho; Moelecke; Silva, 2024), instituída, como meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, ainda em vigência, e do Novo Plano em discussão. Concorrendo a busca pela ampliação da oferta da Educação Integral em Tempo Integral, viu-se fortalecer no Governo Bolsonaro (2019-2022), a frente de Militarização das escolas públicas, instituída pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Apesar do referido programa ter sido encerrado nos primeiros meses do Governo Lula 3 (2023-2026), alguns estados continuam a ampliação da investida de Militarização. No estado do Paraná, o Governo Ratinho Junior (2019-2022/ 2023/2026) não só aderiu ao PECIM, mas instituiu o programa estadual Colégio Cívico-Militares (PCCM/2021), em vigência e expansão. O PCCM, preconizava inicialmente a implantação do modelo Cívico-militar em 200 escolas, e hoje conta com 312 escolas estaduais militarizadas. Esse modelo, que já passou por alterações, hoje constitui-se no modelo que combina a gestão civil com a presença de militares da reserva nas atividades administrativas e no apoio à rotina e organização escolar (Paraná, 2025). A tendência de Militarização das escolas no estado do Paraná tem avançado sobre outras tendências que traduz uma luta histórica no campo das políticas educacionais, como a Educação Integral em Tempo Integral, haja vista, a aprovação da Lei nº 22.741/2025 (Paraná, 2025), que autoriza mediante consulta pública a adesão das escolas de Educação em Tempo Integral ao modelo Cívico-militar. Mendonça (2019; 2020), chama atenção, que a Militarização das escolas, no imaginário das pessoas, chega para resolver uma série de problemas, como de aprendizado e baixos resultados, de indisciplina e desrespeito aos professores e à hierarquia de modo geral, de índices de violência nas escolas entre outros, no entanto, não é necessário retomar, que os índices também podem estar vinculados a falta de investimento em estrutura física, precarização do trabalho docente, estreitamento curricular, entre outros aspectos, que não de responsabilidade interina da gestão, mas das

condições na qual a educação escolar se desenvolve. Já a tendência de Educação Integral em Tempo Integral, constituída enquanto meta do PNE, apesar de se desenvolver mediante as contradições do campo das políticas educacionais, apresenta, historicamente, potencial de transformação, com possibilidades de organização de atividades diversificadas tendo em vista a formação humana em sua totalidade (Moll, 2010; Cavalieri, 2010). Temos aqui, duas tendências no estado do Paraná, das quais se fazem necessárias análises, tendo a defesa do direito constitucional a educação pública, gratuita e democrática como mote. Esse estudo utiliza-se do materialismo histórico-dialético, método com o qual acreditamos ser possível compreender as tendências em debate a partir de uma abrangência maior, inserida nos contextos histórico, social, econômico e político, marcadas pelas contradições em que se constituem e se desenvolvem. Está sendo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, que segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), indica o interesse em realizar análises que considerem o movimento do capital e os antagonicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Os resultados, até o momento, demonstram que no estado do Paraná, apesar da Educação Integral em Tempo Integral demonstrar potencialidade na formação para a emancipação, o governo tem investido, na sua Militarização, conforme instituído pela Lei nº 22.741/2025 que inclusive, obriga a consulta pública, no entanto, possibilita que se o quórum for insuficiente para validar a consulta e/ou para aprovar a proposta, a consulta poderá ser repetida por mais uma vez dentro do mesmo período, e se ainda o quórum necessário não for atingido, a decisão caberá ao Secretário de Estado da Educação (Paraná, 2025). As investidas em curso retrocedem os potenciais avanços da Educação Integral em Tempo Integral. Consideramos de grande relevância o desenvolvimento deste estudo, para que possamos desvelar as contradições da Militarização das escolas, principalmente no que tange a ameaça da garantia do direito constitucional à educação, e demonstrar a potencialidade da Educação Integral em Tempo Integral, quando fundamentada numa perspectiva contra hegemônica, voltada para a formação humana em sua totalidade.

## Referências

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: 30 out. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 20, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 30 out. 2025.

COELHO, Lígia Martha; MOEHLECKE, Sabrina; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. PNE 2014-2024: uma análise da meta 6 para a construção do novo PNE. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 35, e10492, 2024.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Direita, Volver! A Onda Conservadora e a Militarização de Escolas Públicas. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 594-611, set./dez. 2019.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

PARANÁ. **Lei nº 22.741**, de 30 de outubro de 2025. Altera a Lei nº 21.327, de 20 de dezembro de 2022, que institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná. 2025. Disponível em: [https://www.parana.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2025-10/pl937.2025lei22.741\\_1ass.pdf](https://www.parana.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2025-10/pl937.2025lei22.741_1ass.pdf). Acesso em: 31 out. 2025.

PARANÁ. **Com nova lei, escolas em tempo integral podem aderir ao modelo cívico-militar**. 2025. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Com-nova-lei-escolas-em-tempo-integral-podem-aderir-ao-modelo-civico-militar>. Acesso em: 02 nov. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

# EXPRESSÃO, INCLUSÃO E CIDADANIA: A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE-EDUCAÇÃO NA EJA

Ângela Grigoni<sup>1</sup>

## Resumo

A Arte-Educação se destaca como um meio eficaz na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao oferecer uma perspectiva que vai além da educação tradicional. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento de habilidades sociais, culturais, emocionais e cognitivas, além de promover a expressão, a reflexão crítica e o debate. Na EJA, a arte pode servir como um eixo de inclusão e socialização, auxiliando na formação da identidade, no fortalecimento da autoestima e no envolvimento dos alunos com seu entorno. Este artigo tem como objetivo geral conceituar a partir de alguns autores, o que é Arte-Educação e investigar de que forma ela contribui para a socialização, inclusão e desenvolvimento dos estudantes da EJA. A pergunta norteadora que guiou este estudo foi: Como a Arte-Educação tem contribuído para a socialização e inclusão de jovens e adultos na EJA, valorizando suas identidades, culturas e autoestima? Além disso a pesquisa se apoia em autores como Aranha (2002), Barbosa (1978; 2003; 2006; 2010), Gohn (1997), Duarte Jr. (1991) e Sasaki (2010), entre outros. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica focada na análise de obras que abordam a conexão entre arte, educação e inclusão. Como resultado, verifica-se que a Arte-Educação pode oferecer formas criativas e expressivas para que os alunos se conectem com o conhecimento de maneira mais significativa, ao mesmo tempo em que favorece a construção de uma identidade, a melhoria da autoestima e o fortalecimento de habilidades como o trabalho em equipe, a comunicação e a resolução de conflitos. Conclui-se que aprender arte não envolve apenas a realização de trabalhos artísticos, mas também a apreciação e a reflexão sobre as formas de produção, tanto individualmente quanto em grupo, ou seja, se apresenta como uma possibilidade de contribuir para a formação dos indivíduos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Arte-Educação, Socialização, Inclusão.

## Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental no contexto educacional brasileiro, oferecendo uma oportunidade para indivíduos que não realizaram a educação básica na idade apropriada. No entanto, esta modalidade de ensino enfrenta desafios específicos, como a diversidade de idades, as experiências de

---

<sup>1</sup> Graduação Artes Visuais, Universidade Estadual de Londrina, angela.grigonis18@gmail.com

vida distintas e a necessidade de um ensino que vá além das metodologias tradicionais, promovendo práticas mais dialógicas e contextualizadas.

Nesse cenário, a Arte-Educação é uma abordagem pedagógica capaz de contribuir significativamente para o processo de aprendizagem, inclusão educacional e transformação social dos alunos da EJA. A Arte, em suas diversas linguagens (dança, música, teatro etc.), tem o potencial de incentivar a expressão pessoal, promover a reflexão crítica e estimular a criatividade. Dessa forma, a pesquisa aqui proposta busca conceituar o que é Arte-Educação e verificar de que forma ela pode contribuir na EJA, analisando como a arte integrada a outras disciplinas, pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes e, ao mesmo tempo, ser um meio de inclusão e valorização das experiências de vida dos alunos da EJA no processo de ensino aprendizagem.

O artigo tem como objetivos específicos: compreender com base em autores que discutem a relação entre arte e educação, como a arte pode favorecer o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas; refletir sobre o papel da arte como meio de expressão e denúncia social; identificar de que maneira a Arte-Educação pode enriquecer o processo de aprendizagem, estimular a expressão individual e coletiva e fortalecer o sentimento de pertencimento dos alunos, contribuindo para uma formação mais humana, crítica e inclusiva.

A metodologia adotada para este estudo é de natureza bibliográfica e visa a análise de livros e artigos acadêmicos que discutem a relação entre a Arte-Educação e a EJA.

Sendo assim, através do referencial teórico selecionado é possível ter uma melhor compreensão do contexto educacional na Educação de Jovens e Adultos. Com isso, a pesquisa será pautada sobre o tema da arte-educação desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica que discute o papel da arte no processo de socialização e inclusão social e educacional dos sujeitos da EJA e utilizará autores como: Aranha (2002), Barbosa (1978; 2003; 2006; 2010), Gohn (1997), Duarte Jr. (1991) e Sasaki (2010), entre outros. O artigo justifica-se por contribuir na área da pesquisa em educação e artes e está dividido em quatro seções: Educação de Jovens e Adultos no Contexto Social; O que é Arte-Educação? Arte como linguagem de transformação tópico 1 e subtópico 2 Arte como linguagem de transformação e a EJA.

## **Considerações finais**

A Arte-Educação tem se revelado uma abordagem potente e transformadora na Educação de Jovens e Adultos, ao propor uma perspectiva ampliada do processo educativo, que vai além da mera transmissão de conteúdo. Este trabalho partiu da seguinte pergunta norteadora: como a Arte-Educação tem contribuído para a socialização e inclusão de jovens e adultos na EJA, valorizando suas identidades, culturas e autoestima? Para respondê-la, o objetivo geral foi conceituar a Arte-Educação a partir de uma revisão bibliográfica, investigando como ela pode colaborar para a inclusão, socialização e desenvolvimento dos estudantes da EJA. Nesse sentido, o referencial teórico selecionado e definido para o desenvolvimento do estudo percorreu uma trajetória no sentido responder ao problema e atingir os objetivos propostos.

A partir da análise de autores como Barbosa (1978, 2003, 2006, 2010), Gohn (1997), Duarte Jr. (1991) e Sasaki (2010) entre outros, foi possível compreender que a Arte-Educação promove não apenas a aprendizagem de técnicas artísticas, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, essenciais para o processo de formação integral dos alunos. A arte, nesse contexto, atua como meio de expressão, comunicação, reflexão crítica e fortalecimento dos vínculos sociais, possibilitando aos educandos o reconhecimento de sua identidade, cultura e potencial.

A metodologia, baseada em pesquisa bibliográfica, permitiu o aprofundamento teórico sobre as contribuições da arte na Educação de Jovens e Adultos.

Conclui-se, portanto, que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, na medida em que se pôde conceituar a Arte-Educação com base em autores relevantes e evidenciar seu impacto positivo na inclusão e socialização dos estudantes da EJA. A pergunta de pesquisa também foi respondida, demonstrando que a arte, quando integrada de forma significativa ao processo educativo, valoriza as trajetórias dos alunos, amplia horizontes e fomenta práticas educativas mais humanizadas e democráticas. Além disso, a relevância da pesquisa está no fato de oferecer reflexões para pesquisadores e professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para uma prática docente mais sensível, crítica e transformadora.

## Referências

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A abordagem Triangular no Ensino da Arte**. São Paulo, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 1, p. 13-25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular BNCC** (2019). Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf). Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394**. Diário Oficial da União, Brasília, dez. 1996. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9384.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9384.htm). Acesso em junho 2025.

DI PIERRO, Maria Clara. Construção coletiva: as contribuições à educação de jovens e adultos. *In*: **Políticas públicas de educação de jovens e adultos: trajetórias**. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: MEC/UNESCO, 2005. p. 17-59.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que Arte-Educação?** 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

GOHN, M. G. M. **Teoria dos movimentos sociais, paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37- 45 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8 ed. Rio de JANEIRO: WVA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2002

STRECK, Danilo R. **Práticas Educativas e Movimentos Sociais na América Latina**: Aprender Nas Fronteiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Sites

<https://www.ibge.gov.br/> acessado em 08 de julho de 2025.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13655-asi-ibge-divulga-perfil-da-educacao-e-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-e-da-educacao-profissional-no-pais> acessado em 08 de julho de 2025.

<https://oglobo.globo.com/google/amp/brasil/educacao/noticia/2023/07/24/abandona-do-nos-ultimos-anos-ensino-de-jovens-e-adultos-tera-nova-politica-com-promessa-de-bolsas-e-formacao-tecnica.ghtml>. Acessado em: 09 jul. 2025.

<https://pinacoteca.org.br/programacao/exposicoes/rosana-paulino-a-costura-da-memoria>/acessado 03 de janeiro de 2025.

# **Relação Família-Escola: Um Estudo de Estado da Arte das Produções Acadêmicas Brasileiras (2010-2023)**

Cibele Barneze<sup>1</sup>

Natália Neves Macedo Deimling<sup>2</sup>

Este trabalho versa sobre um estudo de Estado da Arte referente as produções acadêmicas brasileiras sobre a relação família- escola, compreendendo o período de 2010 a 2023. O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar produções científicas que abordam a relação família e escola, visando compreender não somente a relação formal, mas as dimensões afetivas, simbólicas e socioemocionais da relação.

A importância do tema é verificada ao compreender que a participação da família no contexto escolar, influencia diretamente o desempenho acadêmico do estudante, bem como o seu desenvolvimento socioemocional. Paro (2007) afirma que uma relação colaborativa e horizontal entre a família e a escola influenciam não somente o aprendizado acadêmico, mas também o bem-estar dos estudantes e a equidade no ambiente escolar. Entretanto há estudos que afirmam que as barreiras estruturais, culturais e simbólicas, como desigualdade social e expectativas divergentes sobre o papel das famílias, dificultam essa interação. (Bourdieu e Passeron, 1998).

A metodologia utilizada nesse trabalho teve caráter qualitativo e bibliográfico, utilizando a abordagem de Estado da Arte conforme Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002). Foram utilizados critérios sistemáticos de inclusão, priorizando a relevância do tema, rigor metodológico e contribuições acadêmicas. As buscas foram realizadas em bases científicas como Scielo, Scopus e Capes, utilizando operadores booleanos e palavras-chave relacionadas a pareceria família -escola. Após essa triagem, quinze estudos, entre artigos científicos e revisões sistematizadas, foram separados para uma análise detalhada, sendo categorizados em quatro eixos temáticos: (1) comunicação e envolvimento entre família e escola; (2) conflitos e desencontros nas relações; (3) representações e percepções da família sobre a escola; (4) contribuições familiares para

---

<sup>1</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, PR, Brasil. Mestranda em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, e-mail: cibarneze@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campo Mourão, PR, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: natanema@gmail.com

o sucesso escolar. Essa categorização oportunizou uma análise aprofundada das práticas, dificuldades e possibilidades que perpassam a relação família-escola.

O primeiro eixo temático, “comunicação e envolvimento entre família e escola”, foi organizado com estudos que destacavam a comunicação contínua e efetiva como norte para o fortalecimento da parceria entre as duas instituições. A escuta ativa, a valorização cultural e a construção de espaços democráticos de participação se demonstram como ações fundamentais para ampliar a corresponsabilidade entre escola e família (Paro, 2007). A comunicação não deve ser apenas uma transmissão de informações, mas ser um momento de dialogar, acolher e de forma colaborativa apoiar o estudante integralmente. O acompanhamento das aprendizagens, a participação em atividades extracurriculares e apoio emocional, são formas de corresponsabilidade que impactam diretamente o desempenho acadêmico e o bem-estar do estudante. Ademais, práticas inclusivas fortalecem vínculos promovendo autonomia e gestão democrática como observam Paro (2007) e Colli & Luna (2019).

No eixo “conflitos e desafios na relação família-escola”, fica evidenciado que a relação família e escola é marcada por tensões estruturais, simbólicas e de comunicação. Barreiras como preconceitos institucionais e desigualdades socioeconômicas estremece e dificultam a cooperação de forma efetiva. Estudos apontam que em muitos momentos a escola valoriza certos capitais culturais em detrimento a outros, reproduzindo hierarquias sociais e marginalizando famílias que não se enquadram em seu modelo de família ideal. (Bourdieu & Passeron, 1998). A análise aponta que os conflitos ultrapassam a comunicação, derivando de diferenças culturais entre a lógica escolar e as práticas familiares. Para superar essa fragilidade, é importante repensar políticas institucionais que visem implementar práticas inclusivas que reconheçam o protagonismo das famílias como agente ativo no processo educativo.

Os estudos demonstraram no eixo, “representações e percepções das famílias sobre a escola”, que as famílias entendem escola de diversas formas, e muitas veem na educação escolar uma possibilidade de ascensão social, mas enfrentam limitações impostas por práticas institucionais excludentes. A escuta ativa dos relatos familiares aponta a relevância da escola, mas também demonstram a fragilidade na participação e acolhimento. (Almeida, Ferrarotto & Malavasi, 2017; Szymanski, 2007). Reconhecer a diversidade familiar, aliado a práticas de cooperação e horizontalidade nas relações, é essencial para que a escola se torne um espaço de construção coletiva do conhecimento,

alinhando-se à perspectiva de educação democrática e inclusiva defendida por Freire (1996) e Libâneo (2012).

“As contribuições familiares para o sucesso escolar”, foi o quarto eixo, onde ficou evidente que a participação familiar vai além da presença física, envolve apoio emocional, incentivo à autonomia, acompanhamento das aprendizagens e fortalecimento de hábitos educativos. Estudos demonstram que famílias de diferentes contextos sociais desenvolvem estratégias significativas para apoiar a escolarização, desmistificando a ideia de desinteresse (Schünemann et al., 2012). A corresponsabilidade educativa requer valorização das interações entre a família e escola, fortalecendo a autoestima, motivação e sentimento de pertencimento do estudante. A integração entre essas duas instituições contribui para a elaboração de práticas pedagógicas humanizadoras, dialógicas, inclusivas, respeitando a diversidade de cada família. (Szymanski, 2007)

Após essa verificação percebemos que a comunicação de forma contínua e efetiva é a base para o fortalecimento da parceria família e escola. Ficou evidente que a escuta ativa, a valorização do capital cultural das famílias e a construção de espaços democráticos são meios essenciais para fortalecer e ampliar a corresponsabilidade entre família e escola. A pesquisa também aponta que a participação familiar não fica simplesmente na ação de acompanhar as tarefas escolares, mas inclui o suporte emocional, incentivo à autonomia e desenvolvimento de competências socioemocionais, ações que impactam diretamente o desempenho do estudante. Fica evidente conflitos e desencontros decorrentes de práticas institucionais excludentes que estigmatizam as famílias e reforçam a desigualdade. As famílias demonstram compreender a importância da escola, mas não se sentem pertencentes a elas e não se acham preparadas para participar de forma significativa, reforçando a necessidade de políticas e práticas inclusivas.

As categorias organizadas, destacam o papel das famílias no processo educativo e a necessidade da construção de uma relação sólida que ultrapasse uma visão verticalizada, com práticas colaborativas onde a diversidade seja respeitada. Demonstra também, que a consolidação de uma parceria efetiva é um processo contínuo, que precisa de sensibilidade, planejamento institucional e comprometimento de educadores e gestores. Dessa forma, a pesquisa aponta que embora haja produções científicas sobre a relação família e escola, ainda há lacunas importantes entre a teoria e a prática que precisam ser desveladas em novos momentos de estudos. Podendo assim, as intervenções irem para além de soluções instrumentais, mas reconhecer a família como sujeito ativo do processo

educativo, para que assim possa se estabelecer uma educação democrática e emancipadora.

**Palavras-chave:** Relação família-escola; Produção acadêmica; Parceria educacional; Estado da Arte; Comunicação e envolvimento.

### **Referências:**

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

COLLI, Daniel Rodriguez; LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Práticas de integração Família-escola como preditoras do desempenho escolar de alunos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. e186361, 2019.

ALMEIDA, Luana Costa; FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Marcia Sigríst Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias?. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 649-671, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623656159>

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Cláudia A. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 21-29, jul./set. 2011.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SCHÜNEMANN, Haller Elinar Stach; DUARTE, Enios Carlos; BESSA, Sonia; CARNEIRO, Maria Carolina Cascino da Cunha. Família e escola: contribuições públicas familiares para o sucesso escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 44, n. 30, p. 62-87, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa. **Família/escola:** desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2007.

# CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE ACERCA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - CAMPUS LONDRINA

Danielle Cappellazzo Soares de Souza<sup>1</sup>  
Edwylson de Lima Marinheiro<sup>2</sup>  
Raquel Francisca da Silveira<sup>3</sup>

## Introdução

A contemporaneidade é marcada por uma nova fase do capitalismo pós-crise de 2008, que se caracteriza pela acumulação flexível e pela financeirização da economia. Tais fenômenos, conforme discutido por Antunes (2020) em sua análise da "nova morfologia do trabalho", têm intensificado um processo global de precarização das relações laborais, desmistificando a ideia do fim do trabalho e, em vez disso, potencializando mecanismos de geração de valor excedente através da exploração. Nesse cenário, o trabalho docente no Brasil tem sido um dos setores profundamente impactados, especialmente a partir da década de 1990, sob a influência de políticas neoliberais e reestruturações produtivas que remodelaram a esfera educacional. A compreensão das múltiplas dimensões que constituem as condições de trabalho dos professores torna-se, portanto, crucial para analisar e garantir a qualidade da educação pública. Este estudo, inserido nesse contexto, propõe-se a discutir as condições de trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, com um enfoque particular nos dados do Campus Londrina do Instituto Federal do Paraná (IFPR). A análise abrange aspectos como carreira, remuneração, forma de contratação, formação continuada, condições materiais de trabalho e o perfil demográfico (idade e

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. E-mail: danielle.cappellazzo@uel.br

<sup>2</sup> Mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor dos anos iniciais da rede municipal de Londrina – PR e pedagogo da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. E-mail: edwylson.marinheiro@uel.br

<sup>3</sup> Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Técnica em Assuntos Educacionais. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. E-mail: raquel.silveira@ifto.edu.br

gênero) dos docentes, buscando mapear os desafios e especificidades que permeiam a atuação profissional neste segmento da educação.

### **Problema**

O problema central desta pesquisa reside na aparente contradição entre a estrutura relativamente favorável à Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais e o avanço da precarização do trabalho docente, um fenômeno intrínseco ao capitalismo contemporâneo, conforme Kuenzer (2021). A precarização do trabalho docente tem se aprofundado por anos, afetando as condições objetivas e subjetivas da realização do trabalho de ensinar, incluindo desde as condições materiais e subjetivas de trabalho até aspectos de formação, carreira, remuneração, processo de trabalho e a satisfação/reconhecimento profissional. (Hypolito, 2012).

No contexto brasileiro, políticas neoliberais têm fomentado a flexibilização do trabalho, a informalidade e a desregulamentação, culminando em uma reconfiguração do ambiente de trabalho que exige dos sujeitos flexibilidade e adaptabilidade, muitas vezes à custa de condições de trabalho instáveis e degradantes. A questão, portanto, é entender como a profissão docente nos Institutos Federais, apesar de inserida em uma carreira que se destaca em comparação com outras realidades da educação brasileira, ainda enfrenta as pressões e manifestações da precarização, ameaçando a qualidade da educação ofertada e a valorização profissional de seus docentes.

### **Principais Fontes Teóricas**

A fundamentação teórica deste estudo pauta-se no materialismo histórico-dialético, que, como abordado por Marx (1977), oferece as ferramentas analíticas para compreender as sociedades humanas a partir de suas condições materiais de produção e reprodução da vida e a construção da subjetividade nesse processo. Essa abordagem permite desvelar as transformações nas relações de produção e as contradições inerentes ao sistema capitalista, essenciais para entender a precarização do trabalho.

Para a análise da conjuntura contemporânea do trabalho, recorreremos a Ricardo Antunes (2020), que descreve a "nova morfologia do trabalho" emergente no capitalismo pós-crise de 2008, caracterizada pela acumulação flexível e financeirização, culminando na precarização estrutural, na erosão de direitos e em novas formas de exploração. Complementarmente, Tonelo (2021) enfatiza que compreender o mundo do trabalho hoje exige uma leitura a partir de uma perspectiva internacional, considerando a mundialização

do capital, as formas mais agressivas de imperialismo, a hegemonia do capital financeiro e a concentração em grandes oligopólios. Nessa conjuntura, nenhum fenômeno econômico pode ser analisado isoladamente, pois está imerso na dinâmica combinada e desigual da economia global, processo expresso na divisão internacional do trabalho, que busca explicar a produção e reprodução do capital na atualidade.

A especificidade da precarização no trabalho docente é abordada por Kuenzer (2021), que a descreve como uma dimensão intrínseca ao capitalismo, construída e transformada historicamente. Ela argumenta que a precarização do trabalho docente serve à inclusão excludente, quando conhecimentos teóricos são reduzidos em benefício dos conhecimentos instrumentais, pragmáticos. Assim, a educação acaba por servir à manutenção e aprofundamento das relações de exploração do sistema capitalista.

Para aprofundar a compreensão das múltiplas dimensões das condições de trabalho docente, o estudo utiliza as categorias analíticas propostas por Hypolito (2012). O autor detalha aspectos como condições materiais e subjetivas de trabalho, formação e carreira, remuneração, processo de trabalho e a satisfação/reconhecimento profissional, fornecendo um arcabouço para a análise empírica. Finalmente, Vieira e Fonseca (2010) contribuem com a discussão sobre a natureza do trabalho docente, explorando sua evolução de um caráter vocacional para um viés técnico-profissional e os impactos da racionalização e burocratização impostas pelas reformas educacionais, pelo ideário liberal e pelas demandas da sociedade capitalista.

## **Metodologia**

A metodologia empregada nesta pesquisa caracteriza-se como uma análise documental e bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Este texto faz parte de um estudo em andamento, desdobramento de reflexões iniciadas no Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A pesquisa bibliográfica, conforme preconizado por Frigotto (2000), foi o primeiro passo para identificar as diferentes perspectivas de análise e o estado da arte sobre o tema, permitindo a construção de premissas para o avanço do conhecimento. Foram consultados artigos científicos e livros que abordam a precarização do trabalho docente, as políticas educacionais e as especificidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A pesquisa documental baseou-se na consulta de legislação pertinente, como a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) de criação da Rede Federal e a Lei nº 12.772/2012 (Brasil

2012) que estrutura a Carreira EBTT, além de dados oficiais. Fontes como o site do Instituto Federal do Paraná (IFPR, 2025) e a Plataforma Nilo Peçanha (2025), um observatório de dados do MEC sobre a Rede Federal, foram importantes para a coleta de informações sobre o Campus Londrina. A análise documental, seguindo Shiroma, Campos e Garcia (2005), buscou compreender as intencionalidades e os discursos hegemônicos presentes nos documentos oficiais, situando-os no campo das disputas e contradições das políticas educacionais. O referencial do materialismo histórico-dialético orientou a interpretação dos dados, permitindo a compreensão das condições de trabalho docente não como fenômenos isolados, mas como resultantes das relações sociais de produção e das dinâmicas do capitalismo.

### **Resultado e análises**

A análise dos dados do Campus Londrina do Instituto Federal do Paraná (IFPR) revela um cenário complexo que, embora apresente condições geralmente mais favoráveis do que outras realidades docentes brasileiras, não está imune às pressões da precarização do trabalho.

Primeiramente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estabelecida pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Essa estrutura permite a oferta de uma educação pública de qualidade e confere uma autonomia significativa aos docentes da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), conforme a Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012), que abrange desde a educação básica até a pós-graduação.

O Campus Londrina possui duas unidades para a oferta de seus cursos e desenvolvimento das atividades administrativas e conta com 86 docentes (76 efetivos e 10 substitutos). A carreira EBTT oferece um regime de Dedicção Exclusiva (DE) para 67 professores, com adicional salarial e impedimento de outras atividades remuneradas (com exceções legais). A remuneração inicial dos docentes é de R\$6.180,85, acrescida de Retribuição por Titulação (RT) de R\$3.090,43 para mestres e R\$7.107,98 para doutores, podendo alcançar R\$13.288,83. Além do auxílio-alimentação de R\$1.000,00, há benefícios como o auxílio pré-escolar (R\$484,90) e o ressarcimento à saúde suplementar, com valores variáveis conforme o salário e o número de dependentes. O Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) possibilita a docentes com menor titulação receber RT de níveis superiores, valorizando a formação continuada. A jornada de 40 horas semanais

compreende atividades de ensino (12 a 16 horas), apoio e manutenção (8 horas) e pesquisa e extensão (16 horas), com flexibilidade para execução parcial fora do campus. O corpo docente do Campus Londrina é majoritariamente feminino (53,5%), com predominância etária entre 35 e 44 anos (52,33%) e elevada qualificação acadêmica (67,44% doutores e 26,74% mestres) (IFPR, 2025). No entanto, este quadro relativamente positivo começa a demonstrar sinais de precarização. Observou-se uma diminuição no ingresso de docentes no Campus Londrina a partir de 2017, após um período de expansão (2010-2016) alinhado com governos progressistas, Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), e de investimento em educação. A redução se correlaciona com períodos de reformas como a da Previdência e Trabalhista, e a promulgação da Emenda Constitucional nº 95 (Teto de Gastos), que limitou recursos para o setor público.

Mais recentemente, a Portaria MGI/MEC nº 45, de 30 de junho de 2025 (Brasil, 2025b), autorizou um número reduzido de novas vagas docentes para a Rede Federal, destinando apenas 29 para o IFPR de um total de 1.950, o que contrasta com a necessidade de expansão da instituição. Além disso, a proposta de aumento da carga horária máxima de aulas de 16 para 20 horas semanais para os docentes do IFPR, discutida por meio da Portaria MEC nº 750/2024 (Brasil, 2024), representa um indicativo de intensificação do trabalho. Essas medidas são, por vezes, justificadas por cortes orçamentários e pela percepção de uma "baixa" Relação Aluno-Professor (RAP), embora dados da Plataforma Nilo Peçanha (2025) demonstrem que a RAP na Rede Federal tem se mantido em patamares considerados ideais ou até superiores (acima de 20), com histórico de aumento ou estabilidade. A regulamentação das atividades docentes no IFPR está atualmente em discussão, tendo sido elaborada a minuta de resolução das diretrizes pela Comissão de Assessoramento para a Regulamentação da Organização do Trabalho Docente, instituída pela Portaria IFPR DEAC/GR/IFPR nº 1.669, de 26 de agosto de 2024 (IFPR, 2024). A minuta da resolução foi aberta para sugestões à comunidade acadêmica do IFPR, durante o mês de junho de 2025, mas a resolução ainda não foi finalizada e aprovada pelo Conselho Superior (CONSUP).

### **Considerações finais**

Apesar do contexto de precarização do trabalho que permeia o cenário capitalista global e as condições de trabalho docente no Brasil, as condições de trabalho docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são, de modo geral, favoráveis à oferta de uma educação pública de qualidade. A estrutura da Carreira do

Magistério EBTT se diferencia da realidade da maioria dos professores no Brasil, especialmente no que tange aos aspectos como remuneração, possibilidades de progressão na carreira e estímulo à formação continuada, como a Retribuição por Titulação (RT) e o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). Ademais, a autonomia didático-pedagógica concedida aos Institutos Federais viabiliza uma maior autonomia aos docentes EBTT em sua prática pedagógica. No entanto, mesmo com essa estrutura relativamente privilegiada, o Instituto Federal do Paraná (IFPR) não está imune ao avanço da precarização das condições de trabalho docente.

Este estudo reforça a importância de acompanharmos e discutirmos as condições de trabalho docente nos Institutos Federais, pois as evidências apontam para uma contradição: enquanto a estrutura da carreira EBTT oferece um arcabouço mais robusto para a valorização profissional, as pressões neoliberais e as reformas governamentais continuam a ameaçar à estabilidade e a qualidade do trabalho dos professores também nas instituições federais. A pesquisa, embora breve, destaca a relevância de se aprofundar as discussões sobre políticas educacionais acerca do trabalho docente.

## Referências

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

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, entre outros. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm). Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Ministério da Educação. Brasília. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Portaria MEC n. 750, de 30 de julho de 2024**. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-750-de-30-de-julho-de-2024-%20575659991>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Portaria MGI/MEC no 45, de 30 de junho de 2025**. 2025b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-conjunta-mgi/mec-n-45-de-30-de-junho-de-2025-640225457>. Acesso em: 10 out. 2025.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

IFPR. **Instituto Federal do Paraná**. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/>. Acesso em: 02 out.2025.

KUENZER, K. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, J. [et al.] **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2021. [recurso eletrônico]

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **Portaria IFPR DEAC/GR/IFPR nº 1.669, de 26 de agosto de 2024**. Institui a Comissão de Assessoramento para a Regulamentação da Organização do Trabalho Docente. Curitiba: IFPR, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **Painel de Informações**. Painel eletrônico. Google Looker Studio, 2025. Disponível em: <https://lookerstudio.google.com/reporting/88f52c76-b595-43ec-8d72-046c18f66acc/page/cZGVB>. Acesso em: 26 out. 2025.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena BarreirAlves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Observatório de Dados e Informações**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 26 maio 2025.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teóricos metodológicos para análise de documentos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 23 out. 2025.

TONELO, I. **No entanto ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo / Iskra, 2021.

VIEIRA, J. S.; FONSECA, M. S. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. “CDROM”.

# A ATUAÇÃO EMPRESARIAL NA PLATAFORMIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Débora Lauane Luz<sup>1</sup>  
Adriana Medeiros Farias<sup>2</sup>

As políticas educacionais implementadas na rede pública estadual do Paraná estão alinhadas ao ideário capitalista que se reproduz estrategicamente por meio das tecnologias em suas formas variadas (plataformas, aplicativos e conectividade) para expandir, em escala, o sociometabolismo do capital e seus fins, sendo a extração de mais valor. A educação pública, neste contexto, está no centro das lutas entre burguesia e classes trabalhadoras e é no bojo das lutas de classes que se delinea a pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com escopo delimitado pelo fenômeno da plataformização da educação pública.

O objeto de pesquisa de mestrado, apresentado neste texto, é analisado sob as bases teórico-metodológicas marxistas e gramscianas, dos clássicos aos intérpretes, no campo da Política Educacional, construído no âmbito da produção científica do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH), especificamente dos estudos concluídos, nos últimos quatro anos, como pesquisadora bolsista de Iniciação Científica (IC)<sup>3</sup>, vinculada ao Projeto de Pesquisa “Políticas educacionais e as formas de empresariamento da educação pública escolar”. Os estudos derivados desta pesquisa incidem sobre o processo de empresariamento da educação pública, no qual as relações capital – trabalho são tensionadas pelas táticas e estratégias organizadas pelas frações da burguesia para moldar a educação à forma capitalista, sob o modelo empresarial de gerir

---

<sup>1</sup>Mestranda em educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3069-0970>. E-mail: [debora.lauane0@uel.br](mailto:debora.lauane0@uel.br)

<sup>2</sup>Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7911-8711>. E-mail: [adrianafarias@uel.br](mailto:adrianafarias@uel.br)

<sup>3</sup>Pesquisas realizadas no período de 2022 a 2024, com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Araucária, projetos: “A atuação da Fundação Lemann na produção do consenso da BNCC”, “Plataformização da educação pública paranaense” e “A atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais no estado do Paraná na educação básica”.

negócios, o que tem feito da educação uma mercadoria. A atuação empresarial para a implementação desse processo ocorre a partir das ações de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) conceito gramsciano, definido pelo “[...] conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’” (Gramsci, 2001, p. 20), isto é, organizações, institutos e fundações que têm influenciado as tomadas de decisões nas políticas educacionais. O projeto de pesquisa de mestrado em andamento<sup>1</sup>, deriva dos estudos concluídos no trabalho de conclusão de curso (Luz, Zaqui, Farias, 2025).

No projeto de mestrado, a análise do tema do empresariamento da educação e da plataformização, parte da seguinte problemática: quais são os objetivos dos Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHEs) para a educação pública diante do processo de empresariamento e da plataformização na rede estadual pública paranaense? O objetivo geral do estudo é analisar as ações de APHEs na educação pública, diante da contratação de empresas para gerir as políticas de plataformas da rede pública de ensino do estado do Paraná. Os objetivos específicos por sua vez, são: caracterizar quais são os APHEs atuantes na parceria com a SEED/PR, na implementação da plataformização na rede pública estadual do Paraná; compreender os impactos para a atuação docente, gestora e para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e, problematizar os impactos da atuação empresarial na educação pública acerca das chamadas “parcerias” público e privado.

A metodologia aplicada para a realização desse trabalho é a pesquisa qualitativa do tipo documental-bibliográfica, concebida com o estudo dos clássicos Marx, Engels e Gramsci e de autores que trabalham a temática do empresariamento, plataformização, uberização e precarização do trabalho, como: Abílio *et al.* (2021), Antunes (2020), Fontes (2010; 2020), Farias (2021; 2022), Freitas (2018), Gramsci (2001), Grohmann (2020), Lamosa (2020), Leher (2022), Mendonça (2014), Moreira *et al.* (2023) e Motta; Andrade (2020). A análise documental consiste na consulta às fontes primárias, legislações, acordos, decretos e resoluções, termos de cooperação, contratos, disponíveis nas páginas digitais da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), dos APHEs relacionados às ações empresariais de plataformização e das empresas contratadas (Evangelista; Shiroma (2019).

---

<sup>1</sup>A pesquisa em andamento de mestrado conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O recorte temporal da pesquisa inicia no ano de 2020 a 2026, com espaço territorial no estado do Paraná. O estudo se fundamenta no materialismo histórico-dialético como concepção de pesquisa, para a análise das categorias de totalidade e contradição, percorrendo o fenômeno do empresariamento e plataformização, a fim de expor os processos hegemônicos em vigência no cenário educacional paranaense. Durante o cenário pandêmico em 2020, indicado como recorte temporal da pesquisa, a gestão de Carlos Roberto Massa Júnior (Ratinho Júnior) do Partido Social Democrático (PSD) – também atual governador-, e seu secretário de educação no período, Renato Feder (2019-2022), utilizaram a estratégia de continuidade das aulas no período pandêmico de forma remota, utilizando o pacote *Google (Meet, Classroom, Forms)*, a partir da Resolução nº 1.522/2020 - GS/SEED. Com o atual secretário de educação, o processo de plataformização foi acelerado mesmo no cenário pós pandêmico, com a expansão do mercado de plataformas.

Atualmente, a página digital da SEED/PR expõe as seguintes plataformas<sup>1</sup>: Redação Paraná para realização de atividades de escrita com correções automáticas; *Matific* e *Khan Academy* para a disciplina de matemática com atividades de *gamificação*; Leia Paraná; Inglês Paraná etc., demonstrando assim o mercado das plataformas na educação. O trabalho constante com as plataformas, além de burocratizar o trabalho docente e gestor, também precariza o processo de ensino e aprendizagem e colabora com a “[...] expansão das multinacionais e o aumento do trabalho morto, ao engessar, impor artifícios e controlar a prática docente de maneira ainda mais intensa” (Moreira, *et.al*, 2023, p.14). O Estado no sentido ampliado é uma importante ferramenta para a compreensão do processo de empresariamento, sendo definido como campo de disputas por projetos educacionais alinhados às perspectivas empresariais. O Estado Ampliado por sua vez, demonstra a construção do consenso na sociedade civil, a partir da relação do Estado restrito e APHEs, enraizadas na vida socioeconômica (Mendonça, 2014). As ações empresariais se fundamentam no âmbito da sociedade civil – com enfoque para a educação –, na utilização de discursos com a finalidade de conformar ideais empresariais a partir das suas ações, bem como a venda de produtos e serviços em consonância com políticas de contrarreformas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio. Para analisar a atuação empresarial, a Fundação Lemann (FL) é um dos objetos de pesquisa. A FL é uma organização denominada “sem fins lucrativos”, de Jorge

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas\\_educacionais](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais)

Paulo Lemann e seus sócios: Marcel Telles e Carlos Sicupira. Na atuação da frente móvel de ação<sup>1</sup>, a tecnologia, a FL trabalha como parceira da Associação MegaEdu, que atua para levar conectividade de velocidade para as escolas. Ainda nessa frente, a fundação estabelece parceria com o Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES), Itaú Social e com o Programa de Educação Conectada do Ministério da Educação (MEC), apoiando a universalização da internet para as escolas a nível nacional.

Neste estudo será aprofundado a relação entre a FL e o Estado restrito no processo de empresariamento e plataformização da educação pública a partir de suas frentes de atuação e de participação na elaboração e implementação de políticas de conectividade. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, os resultados parciais a partir de uma análise inicial da temática, demonstra como a educação vem sendo transformada em mercadoria, a fim de atingir bons resultados para os indicadores educacionais, padronizando o ensino e controlando o trabalho docente e gestor, no exercício do par: consenso e coerção, quando do convencimento através do uso das plataformas, ao mesmo tempo em que há obrigatoriedade e controle. Dessa maneira, o estudo demonstra relevância para a compreensão das consequências do uso de plataformas educacionais na atuação docente, gestora e no processo de autonomia didático científico na educação, além de expor por meio do mapeamento - que será realizado - da atuação de APHEs no estado do Paraná e sua relação com o Estado restrito na elaboração e implementação de políticas educacionais que conformam um tipo de educação voltada ao mercado capitalista, reduzindo os conteúdos e afastando a educação de sua perspectiva emancipatória.

## Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 23, n. 57, p. 26-56, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-116484>.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

---

<sup>1</sup>Conceito de René Dreifuss (1986) no livro “A internacional capitalista: estratégias e táticas do empresariado transnacional” que demonstra a organicidade da atuação empresarial na definição de políticas sociais. As frentes móveis de ação são definidas pela atuação no alinhamento estratégico de ações políticas de um contexto social que, no caso deste estudo, trata-se da tecnologia.

DREIFUSS, René. **A Internacional capitalista: estratégias e táticas do empresariado transnacional, 1918-1986.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1986.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo (orgs.). Trabalho e educação: interlocuções marxistas.* Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

FARIAS, Adriana Medeiros. Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 735-765, 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.44302>.

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado Ampliado e o empresariamento da educação pública. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53532>.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital-Imperialismo: teoria e história.** Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Revista Marx e o Marxismo**, Niterói, v. 8, n. 14, p. 15-35, jan./jun. 2020.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: entre a dataficação, a financeirização e a racionalidade neoliberal. **Revista Eptic**, São Cristóvão, v. 22, n. 1, p. 106-122, 2020.

GROHMANN, Rafael; QIU, Jack. Contextualizando o trabalho em plataformas. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 1-10, 2020.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. *In: LAMOSA, Rodrigo (org.). Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada.* Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020. p. 11-22.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid 19. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 26, p. 78-102, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v26nEp78-102>.

LUZ, Débora Lauane; ZAQUI, Juliana Pereira; FARIAS, Adriana Medeiros. O Mercado de Plataformas Educacionais do Governo do Estado do Paraná. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 10, n. 2, p. 1-22, 2025. Disponível

em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/18454>.  
Acesso em: 2 nov. 2025.

MARX, Karl. O método da economia política. *In: Grundrisse*, São Paulo, Boitempo, 2011: Introdução, pp 39-64.

MENDONÇA, Sônia Regina de. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Revista Marx e o Marxismo**, Niterói, v. 2, n. 2, p. 27-43, 2014.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LUCA, Cindy Mayumi Okamoto; SINCERO, Leandro Miranda. Políticas educacionais frente à pandemia deflagrada pela Covid-19 e as consequências aos docentes do Paraná. **Revista Cocar**, Belém, v. 18 n. 36, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5430> . Acesso em: 27 jul. 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, p. 1-13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>.

PARANÁ. **Resolução nº 1.522/2020 – GS/SEED**. Súmula: Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Curitiba: SEED, [2020]. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-05/resolucao\\_gsseed\\_1522\\_2020.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_gsseed_1522_2020.pdf). Acesso em: 21 jun. 2024.

# AS POLÍTICAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ

Eduarda Geovanna de Oliveira dos Reis <sup>1</sup>

Adriana Medeiros Farias<sup>2</sup>

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se confunde com a história das classes trabalhadoras na luta pelo acesso à educação. Ao ser instituída como um direito público subjetivo e como modalidade da educação básica pelos marcos legais do final do século XX, a EJA permanece nas lutas populares em defesa da escolarização pública e pela oferta de turmas no campo e na cidade.

O contexto do capitalismo contemporâneo de aprofundamento da destituição de direitos positivados ao longo da história, tem desdobramentos impactantes para a escolarização das classes trabalhadoras, isto porque a oferta da educação escolar para jovens, adultos e idosos tem sido secundarizada pelo conjunto das políticas educacionais em curso no Brasil, alinhadas às orientações internacionais, conduzidas pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) que produzem o consenso em torno de qual educação os países devem oferecer aos trabalhadores(as).

Diante da problemática anunciada, apresentamos a pesquisa de iniciação científica (IC), em andamento, realizada com o apoio dos membros do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O Grupo estuda a formação do consenso na formulação das políticas de Educação de Jovens e Adultos, situada na reconfiguração do capital e das formas de dominação das classes subalternas, sob as bases do materialismo histórico-dialético. O método de Marx e Engels, além de auxiliar a produção do conhecimento com a rigorosidade do conhecimento crítico, compromete os pesquisadores(as) com a defesa de

---

<sup>1</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). E-mail: eduarda.oliveiral@uel.br

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da UEL. Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). E-mail: adrianafarias@uel.br.

uma sociedade justa, igualitária, sobretudo por meio das ações militantes na perspectiva da construção de uma sociedade emancipatória.

A análise das políticas para a EJA é ancorada na concepção de Estado ampliado ou integral para compreender as relações entre organizações da sociedade civil e da sociedade política na formulação de políticas, ações e projetos centrados no atendimento da população jovem, adulta e idosa, na efetivação do direito constitucional à educação. As políticas produzidas no Brasil e, em particular, no estado do Paraná expressam as mudanças que ocorreram na concepção, na função social e na organização curricular da modalidade. O projeto de IC problematiza a realidade social, política, econômica e cultural que circunscreve o campo educacional da EJA, e para tanto, objetiva estudar as políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e seus marcos legais federais, nos últimos vinte e cinco anos, no Brasil, no contexto do empresariamento da educação pública. Objetivos específicos: mapear as bases legais nacionais; identificar as políticas nacionais voltadas para a EJA; analisar as principais tendências na modelagem de políticas para o empresariamento da Educação de Jovens e Adultos. Para cumprir com os objetivos definidos, escolhemos a pesquisa documental e bibliográfica pois “Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.” (Bocato, 2006, p. 266). Evangelista e Shiroma (2019, p. 86), sobre a seleção e a análise documental, apontam para o fato de que “Tomando os documentos como empiria – mas não como verdadeiros absolutamente –, consideramos que só podemos entendê-los se sobre eles formos capazes de teorizar, de apanhá-los conceitualmente, para alcançar sua concretude, num processo de contrainternalização”.

As bases teóricas e metodológicas do estudo têm no conceito de Estado ampliado ou integral uma referência importante nas funções que os aparelhos privados de hegemonia e seus intelectuais orgânicos desempenham na formação do consenso. “O conceito de Estado Ampliado desenvolvido contribui para a reflexão sobre o exercício da dominação política estatal não somente pela via da coerção, ao se difundir pelo conjunto da sociedade civil, mas a dominação também se baseia pela via do consenso, na hegemonia (Campo, Ventura, 2023, p. 261). Há uma construção histórica de longo tempo de que para adultos a escolarização elementar e profissionalizante é suficiente e, que ela deve ser suprida, com um tipo de escolarização básica, aligeirada e ofertada por meio de cursos à distância. A formação desse ideário de escolarização para as classes subalternas tem permeado o cenário das políticas educacionais. O Estado, para Gramsci (2011) “[...]”

é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”, colocando em um plano “universal”. Segue Campos e Ventura (2023, p. 262) “Na verdade, os obstáculos constitutivos da EJA são expressões de um projeto muito maior, são representações das disputas que ocorrem no interior do Estado Ampliado, isto é, entendido como sociedade política e sociedade civil, em constante interação, para a definição das políticas para a classe trabalhadora”. Esta movimentação de ideias, valores e concepções de mundo tem sido feita pelos APHs, com destaque para aqueles cuja origem se assenta nos grupos empresariais de diversos ramos e setores da sociedade capitalista.

Os grupos empresariais encontram na EJA o nicho de mercado para expandir seus negócios e com o apoio dos APHs empresariais, isto é, organizações, fundações e institutos organizados por conglomerados de empresas, legitimam as práticas mercantis de compra e venda de material didático, de formação docente e de plataformas (Freitas, 2018). A EJA vai sendo objeto destes produtos e serviços adquiridos pelo poder público. Nesta pesquisa, o empresariamento da educação pode ser definido, conforme Motta e Andrade (2020) como um fenômeno que expressa a transformação da educação em um produto, ou como as autoras definem, trata-se da mercadorização e da mercantilização. No processo de empresariamento da educação pública, os empresários financiam as organizações sociais, dirigem as ações por meio dos seus funcionários e intelectuais orgânicos que reproduzem as ações políticas que aprofundam a oferta da EJA nos moldes da Fundação Roberto Marinho, com a venda de fascículos, apostilas e plataformas que veiculam os cursos supletivos a distância.

Soriano, Farias e Fernandes (2023) enfatizam que a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos moldes de aligeiramento instituídos pela Resolução CNE/CEB nº 1/2021, representa um retrocesso à lógica da suplência, esvaziando o princípio da formação integral. A revogação da Resolução em 2025, não recua as mudanças que organizações como a UNESCO tem consensuado e que alteram a concepção de EJA para Educação ao Longo da Vida ou aprendizagem ao longo da vida. A pesquisa tem um longo caminho para percorrer em sua análise considerando as disputas em torno de qual formação escolar se pretende e se materializam as políticas educacionais para as classes trabalhadoras. O conteúdo da pesquisa contribuirá para a formação do pensamento crítico nesse sentido.

## Referências

- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: [https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_odontologia/pdf/setembro\\_dezembro\\_2006/metodologia\\_pesquisa\\_bibliografica.pdf](https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf). Acesso em: 2 out. 2025.
- CAMPOS, Luiza de Almeida da Cruz; VENTURA, Jaqueline Pereira. O Estado ampliado e a pequena política para a análise das políticas de Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 253–272, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/14824>. Acesso em: 5 nov. 2025.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, Sonia Maria.; GONÇALVES, L. (orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019, p. 83-120. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em: 2 out. 2025.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma Empresarial no Brasil: A nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, 6 volumes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, p. 1-13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>.
- SORIANO, G. N. R.; FARIAS, Adriana Medeiros; FERNANDES, M. N.. As determinações do capital nas diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/89353>. Acesso em: 3 jun. 2025.

# PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ESTUDO DO PROGRAMA

## EDUCA JUNTOS

Eduarda Geovanna de Oliveira dos Reis<sup>1</sup>  
Juliana Pereira Zaqui<sup>2</sup>  
Débora Lauane Luz<sup>3</sup>  
Adriana Medeiros Farias<sup>4</sup>

O estudo em questão é resultado das pesquisas de Iniciação Científica (IC) realizadas no período de 2022 a 2025, concernentes às implicações do processo de empresariamento da educação pública, com foco na análise nas políticas de plataformização da educação do governo do estado do Paraná, na implementação do Programa Educa Juntos. Estas pesquisas integram a produção científica do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH), da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que estuda, de modo geral, os processos de subsunção da educação ao capital e as formas de atuação da burguesia e suas frações empresariais, por meio da relação mercantilista entre conglomerados empresariais, aparelhos privados de hegemonia (APH) e o Estado restrito, além da produção do consenso (Gramsci, 2001).

Para os APHs do tipo empresarial (fundações, institutos e organizações sociais) a “empresa é a principal organização social e o modelo deve ser reproduzido em todo o sistema escolar e da gestão pública educacional” (Farias, 2022, p.6). O Programa Educa Juntos é significativo para compreender a escala da mercantilização da educação, em particular a expansão do mercado de plataformas (Luz, Zaqui, Farias, 2025).

A plataformização é um dos complexos da totalidade da realidade contemporânea que expressa a reconfiguração do trabalho no capitalismo contemporâneo, para

---

<sup>1</sup>Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). E-mail: eduarda.oliveira1@uel.br.

<sup>2</sup>Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). E-mail: juliana.zaqui161@uel.br.

<sup>3</sup>Mestranda em educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). E-mail: debora.lauane0@uel.br.

<sup>4</sup>Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). E-mail: adrianafarias@uel.br.

aprofundar as formas de subalternização das classes trabalhadoras à manutenção da ordem vigente e à exploração do trabalho. Na direção apontada por Marx (2011, 2013) em seus escritos, as tecnologias estão determinadas pelas relações sociais e econômicas de produção e podem estar a serviço da liberação do trabalhador para o uso criativo das suas capacidades e ao mesmo tempo aprofundar as formas de extração de lucro e a subsunção do trabalho ao capital.

No debate sobre Estado, as categorias, plataformização, trabalho e educação possuem uma pluralidade de terminologias e interpretações advindas do campo da economia, da comunicação, tecnologia, administração, para designar o fenômeno: capitalismo de plataforma, capitalismo digital, capitalismo de vigilância, trabalho digital, trabalho de plataformas, tecnocapitalismo, dataficação, vigilância algorítmica, uberização, plataformização da educação, entre outros, o que demonstra a necessidade de situar o debate científico. Entretanto, no campo da educação a plataformização ganha sentido particular e formas adversas, podendo expressar a subalternização do trabalho docente, gestor e da organização geral do currículo aos interesses da burguesia empresarial, na conformação do seu projeto escolar, sob o rigor teórico e metodológico do materialismo histórico-dialético, sob as lentes marxistas e gramscianas, amparadas nos clássicos e nos intérpretes.

O Programa Educa Juntos foi inicialmente criado por meio do Decreto nº 5.857/2020 e posteriormente regulamentado pela Resolução nº 5.396/2021 da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) que estabeleceu o Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios (NCPM), com a finalidade de promover e fortalecer ações colaborativas entre a Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias Municipais de Educação (SMEDs).

Após a fase de experimentação, o Programa social foi instituído pela Lei Estadual nº 21.323/2022, em regime de colaboração com os 399 municípios do estado do Paraná, sob a coordenação da SEED (Sotelo; Soligo; Pasini, 2024). Um dos principais objetivos do Programa Educa Juntos, conforme prescrito no Art. 3º, consiste em “ofertar formação continuada aos profissionais de educação das redes municipais de ensino, como processo permanente e constante de aperfeiçoamento da prática pedagógica, de forma a assegurar ensino de qualidade aos estudantes da rede pública” (Paraná, 2025). Para cumprir essa finalidade, a Secretaria de Estado, por meio da Diretoria de Educação e do Núcleo de Cooperação Pedagógica, promove formações continuadas voltadas aos gestores, equipes pedagógicas e docentes das redes municipais.

Estas ações estruturantes do Programa estão organizadas em eixos estratégicos coordenados pelo NCPM, com apoio da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da União dos Conselhos Municipais de Educação (UCME). Entre as iniciativas implementadas destacam-se: a distribuição de materiais didáticos de Língua Portuguesa e Matemática, incluindo recursos impressos e digitais, como cadernos de atividades para estudantes, guias pedagógicos para professores e materiais complementares com foco na alfabetização, bem como a disponibilização do Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP) e do Registro de Classe *Online* (RCO).

A análise realizada indica que tanto a formação continuada, por meio do projeto Formadores em Ação Municípios em formatos *online* e presencial, quanto os materiais didáticos e plataformas disponibilizados, têm como principal finalidade preparar professores e gestores para o treinamento dos estudantes para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o intuito de alcançar resultados que posicione o estado do Paraná nos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A avaliação e o monitoramento da aprendizagem são conduzidos por meio de instrumentos como o Sistema de Avaliação da Educação Paranaense (SAEP), a Prova Paraná e a Avaliação de Fluência Leitora, realizada pela plataforma Fluência Paraná. Os resultados dessas avaliações são sistematizados em relatórios por escola e por município, que orientam a atuação do governo estadual e de seus parceiros empresariais na definição e condução das ações políticas do Programa nas redes municipais. Observa-se, assim, uma tendência à padronização dos processos avaliativos e ao direcionamento das iniciativas para posicionamento nos índices educacionais, muitas vezes priorizando resultados quantitativos, em detrimento de uma formação integral e contextualizada.

A plataforma é a estratégia do programa Educa Juntos para ampliar o processo de empresariamento da educação pública municipal, semelhante ao da rede pública estadual. O Programa cumpre com o objetivo de alinhar o currículo às perspectivas gerencialistas e empresariais que caracterizam o projeto hegemônico em curso pelo governo do estado. O Paraná possui um mercado de plataformas destinadas à prática docente e gestora, com destaque para as plataformas de uso obrigatório, conforme previsto na Lei n.º 21.323/2022, sendo elas: Inglês Paraná, Redação Paraná, Matemática Paraná: *Matific* e Fluência Paraná. Além das plataformas obrigatórias do Educa Juntos, destacam-se a utilização do RCO+aulas, Matemática Paraná: *Khan Academy*, Edutech e Leia Paraná. Essas plataformas, custeadas e geridas pela SEED -PR, mostram a ação

articulada dos aparelhos privados de hegemonias e o Estado, evidenciando como a racionalidade empresarial se reproduz no interior das políticas educacionais.

A plataformação, inserida no contexto do empresariamento da educação pública, dissolve o trabalho docente, ao deslocar sua dimensão intelectual, criadora e política para um campo de execução técnica e controle algorítmico. Conforme analisa Antunes (2025), o avanço das tecnologias digitais sob o domínio do capital não representa uma emancipação do trabalhador, mas uma nova forma de subsunção do trabalho vivo ao trabalho morto, na qual o docente se torna operador de sistemas e executor de protocolos predefinidos.

Nesse cenário, a docência passa a ser mensurada por indicadores e plataformas que regulam cada etapa do processo pedagógico, fragmentando a autonomia e o caráter coletivo da prática educativa. A esse processo de subordinação do trabalho vivo corresponde, como destaca Virgínia Fontes (2010), uma forma ampliada de dominação estatal e ideológica. O Estado, ao articular-se com o capital, não apenas assegura juridicamente a exploração, mas “legaliza, legitima, protege e coparticipa da dominação de classes” (Fontes, 2025, p. 36). Assim, no caso da educação, o Estado gerencial assume o papel de mediador e difusor da racionalidade empresarial, transformando a política educacional em instrumento de controle e padronização. Essa atuação naturaliza a subordinação do trabalho docente às metas e métricas impostas pelas plataformas, convertendo a autonomia pedagógica em mera execução de tarefas prescritas.

Como observa Fontes (2025, p. 38), uma das funções cruciais do Estado é “sacralizar e/ou naturalizar a dominação de classes”, apresentando-se como indispensável à continuidade da vida social. No campo educacional, essa sacralização se traduz na legitimação da racionalidade empresarial como sinônimo de eficiência e qualidade, ocultando a expropriação simbólica e material do trabalho docente.

Concluimos com esses estudos que, sob o discurso de modernização, qualidade e eficiência, a política educacional passa a incorporar práticas e valores próprios do setor empresarial, como a padronização, a gestão por resultados e o controle por métricas. Nesse contexto, o trabalho docente é progressivamente subordinado às plataformas digitais e aos indicadores de desempenho, perdendo seu caráter criativo, autônomo e coletivo.

O que se configura, portanto, é uma forma de subsunção do trabalho educativo às concepções do capital, na qual a docência se transforma em mera execução técnica, distanciando-se de sua dimensão formadora e crítica. Contudo, à luz da concepção

gramsciana de Estado ampliado, a educação não deve ser compreendida apenas como um instrumento de dominação, mas também como um espaço de disputa hegemônica. Se por um lado o empresariamento da educação reforça a hegemonia burguesa ao difundir a racionalidade empresarial como modelo ideal de gestão e ensino, por outro, abre brechas para a resistência e a construção de práticas contra-hegemônicas.

Reconhecer a educação como campo em disputa significa afirmar a possibilidade de que os(as) trabalhadores(as) da educação, por meio da crítica e da organização coletiva, reafirmem o sentido público, social e emancipador da escola. Assim, o enfrentamento ao empresariamento e à plataformização torna-se também uma defesa da formação humana integral e da autonomia docente como pilares de uma educação verdadeiramente democrática.

## Referências

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2025.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado Ampliado e o empresariamento da educação pública. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53532>.

FONTES, Virgínia. **Capital-imperialismo, dominação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LUZ, Débora Lauane; ZAQUI, Juliana Pereira; FARIAS, Adriana Medeiros. O Mercado de Plataformas Educacionais do Governo do Estado do Paraná. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 10, n. 2, p. 1–22, 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/18454>. Acesso em: 2 nov. 2025.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O Capital** – Crítica da Economia Política. Livro 1 – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

PARANÁ. **Lei nº 21.323, de 20 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre a criação do Programa Educa Juntos no âmbito do Estado do Paraná e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=278116&indice=1&totalRegistros=1&dt=15.2.2023.11.51.43.770>. Acesso em: 02 nov. 2025.

PARANÁ, SEED, Municípios - **Educa Juntos**, 2025. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/municipios/educa\\_juntos](https://www.educacao.pr.gov.br/municipios/educa_juntos). Acesso em: 03 nov. 2025.

SOTELO, M. L. L., SOLIGO, V., & PASINI, J. S.. PROGRAMA EDUCA JUNTOS: Uma análise da política de educação em regime de colaboração no estado do Paraná. **Cadernos Cajuína**, 9(1), e249139, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i1.180>. Acesso em: 02 nov. 2025.

# OS IMPACTOS DA PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE

Ingrid David dos Santos<sup>1</sup>  
Rodrigo Alexandre Cavalariini Faustino<sup>2</sup>

Este estudo tem como objeto central a discussão acerca das políticas de plataformação da educação e os impactos para o trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa ainda em andamento alocada ao Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Estadual de Londrina-UEL. A partir desse objeto, formula-se as seguintes questões norteadoras: De que forma a plataformação da educação tem impactado o trabalho docente, em especial no que se refere à autonomia do professor, às condições de trabalho e à reconfiguração de suas práticas pedagógicas? Com o intuito de responder a essa questão, define-se como objetivo geral: discutir os impactos da plataformação da educação sobre o trabalho docente com ênfase na autonomia do professor, nas condições de trabalho e na reconfiguração de suas práticas pedagógicas. No que se refere ao delineamento metodológico, o presente estudo ancora-se no método do materialismo histórico-dialético, tendo como principais referências Karl Marx e Friedrich Engels, bem como autores contemporâneos como Antunes (2015; 2020), Peroni (2020), Pessanha (2023), Balsamo, Cerqueira e Silva (2022), Rayol, Rezende e Oliveira (2020), Magalhães (2022), Vieira e Ferraro (2025), entre outros, que dialogam com essa perspectiva. O estudo parte de um levantamento bibliográfico, que embasará o referencial teórico, em conjunto com a análise documental de legislações e documentos oficiais do governo do Paraná. O avanço das tecnologias nas últimas décadas tem provocado profundas mudanças na vida do trabalhador. Após a crise de 2008, o neoliberalismo, aliado ao neoconservadorismo, redefiniu as fronteiras entre o público e o privado. Conforme Peroni (2020), a privatização do público pode ocorrer tanto na execução quanto na direção das políticas, de modo que a propriedade permanece estatal, mas o conteúdo das propostas e o controle passam a ser determinados por empresas. Essa lógica, gradualmente, adentra a escola e o campo educacional como um todo. Nesse contexto, diversos mecanismos contribuem para submeter a educação à lógica de mercado, como

---

<sup>1</sup>Professora na Educação Básica, mestra em Educação, Universidade Estadual de Londrina, [ingridavidsantos.id@gmail.com](mailto:ingridavidsantos.id@gmail.com).

<sup>2</sup>Professor na Educação Básica, doutorando em Educação, Universidade Estadual de Londrina, [rodrigofaustino@gmail.com](mailto:rodrigofaustino@gmail.com).

as parcerias público-privadas, os materiais didáticos, a formação inicial e continuada de professores e, especialmente, as plataformas digitais. Essas ferramentas, embora apresentadas como instrumentos de inovação, operam voltada à geração de lucro. Assim, no campo educacional, essas ferramentas não apenas reconfiguram as práticas pedagógicas, mas também redefinem o próprio trabalho docente, que passa a ser regido por uma lógica empresarial de produtividade e resultados. De acordo com Antunes (2020) a sociedade digital impulsiona tecnologias que, sob a ótica da eficiência e da rentabilidade, intensificam a precarização do trabalho e subordinam as relações sociais e educacionais. Pessanha (2023) denomina esse movimento de “plataformismo”, caracterizado pela expansão das infraestruturas digitais em diversos setores, inclusive na educação. A introdução e consolidação dessas plataformas, intensificadas durante a pandemia, configuram uma forma de privatização da educação que redefine o papel do professor. O fenômeno da plataformização da educação insere-se no contexto mais amplo do capitalismo de plataforma (Antunes, 2015), caracterizando-se pela incorporação de lógicas empresariais e tecnológicas aos processos pedagógicos. Nessa perspectiva, observa-se a mediação do ensino e da aprendizagem por plataformas digitais, que passam a organizar, controlar e direcionar as práticas educacionais. Assim como ocorre na chamada “uberização” do trabalho, a plataformização também se apoia em um discurso de autonomia, flexibilidade e inovação, que, embora atraente, oculta relações desiguais de poder e processos de precarização das condições de trabalho docente e da própria experiência educativa (Rayol, Rezende e Oliveira, 2020). No cenário brasileiro, a ausência de regulamentações específicas que orientem o uso pedagógico e ético das plataformas digitais contribui para a expansão desordenada desse modelo, permitindo que grandes corporações tecnológicas assumam um papel central na gestão, produção e circulação de conteúdos educacionais. Esse processo foi acentuado durante a pandemia de Covid-19, quando o fechamento das instituições de ensino presenciais impôs a adoção emergencial de ferramentas digitais, consolidando a dependência das escolas e dos sistemas educacionais em relação às plataformas (Magalhães, 2022). Dessa forma, a plataformização da educação não se restringe a um simples uso de tecnologias digitais no ensino, mas implica uma reconfiguração das relações pedagógicas, institucionais e laborais. Trata-se de um fenômeno que demanda reflexão crítica e regulamentação adequada, a fim de garantir a autonomia docente, a proteção de dados, a equidade de acesso e a preservação dos princípios formativos da educação, evitando que a lógica mercantil e algorítmica das plataformas substitua o sentido humanizador e emancipatório

do processo educativo (Magalhães, 2022). Nesse sentido, o trabalho docente é impactado pela plataformização por meio do controle e monitoramento de suas práticas, autonomia reduzida, uma vez que os conteúdos, metodologias e avaliações passam a ser determinados por sistemas digitais e orientados por índices de desempenho. Balsamo, Cerqueira e Silva (2022) abordam a plataformização da educação como um fenômeno de elevada complexidade e amplitude, que ultrapassa a dimensão técnica e alcança o âmbito político, econômico, cultural e pedagógico. Para os autores, a plataformização não se restringe à simples adoção de recursos tecnológicos nas práticas escolares, mas representa uma reconfiguração estrutural das formas de organização, mediação e controle do processo educativo. As plataformas digitais, concebidas e operadas segundo princípios empresariais e mercadológicos, passam a ocupar um papel central na dinâmica escolar, influenciando desde a elaboração dos conteúdos pedagógicos até as estratégias de avaliação, o acompanhamento do desempenho discente e a própria gestão do trabalho docente. Sob essa perspectiva, observa-se que as dinâmicas do liberalismo econômico e do capitalismo informacional têm se expandido para o campo educacional, instaurando uma lógica de gestão orientada pela racionalidade técnica, pela busca de eficiência e produtividade, pela mensuração constante de resultados e pelo controle de dados. Esse modelo de governança, sustentado pela cultura da quantificação e do desempenho, tende a redefinir a própria finalidade da educação, deslocando-a de um ideal de formação integral e emancipatória para uma concepção voltada à performance, à empregabilidade e ao consumo de produtos e serviços educacionais. Além disso, o controle do trabalho docente emerge como uma dimensão central desse processo, uma vez que as plataformas passam a registrar, monitorar e avaliar as práticas pedagógicas, reduzindo, em muitos casos, a autonomia do professor e condicionando sua atuação a parâmetros e métricas determinadas por algoritmos e sistemas corporativos. Nesse cenário, a educação, tradicionalmente concebida como um direito social e espaço de construção de cidadania, tende a ser reinterpretada sob uma ótica produtivista e instrumental, permeada por interesses econômicos e pela racionalidade empresarial das grandes corporações tecnológicas. Essas empresas, como Google, Amazon, Facebook (atualmente Meta) e Microsoft, consolidam-se como agentes hegemônicos na oferta de infraestrutura digital e de serviços voltados ao setor educacional, influenciando diretamente as políticas públicas e os processos decisórios das instituições de ensino. Sua atuação, muitas vezes revestida de um discurso de inovação e democratização do acesso ao conhecimento, contribui, paradoxalmente, para a consolidação de novas formas de dependência tecnológica e de

concentração de poder informacional. Paralelamente, observa-se a ascensão das Edtechs – startups e empresas especializadas em soluções tecnológicas para o ensino – que operam como mediadoras entre o setor privado e as redes escolares. Essas empresas oferecem produtos e serviços voltados à personalização da aprendizagem, à gestão escolar automatizada, ao monitoramento de desempenho e à coleta massiva de dados educacionais. Sob a aparência de inovação e modernização pedagógica, consolidam-se práticas de vigilância digital, de mercantilização da informação e de precarização do trabalho docente, reforçando a lógica neoliberal de competitividade e eficiência. Dessa forma, a plataformização da educação configura-se não apenas como uma inovação tecnológica, mas como um fenômeno de natureza sociotécnica e política, que reorganiza profundamente as relações entre educação, mercado e tecnologia. Como destacam Vieira e Ferraro (2025), trata-se de um processo que redefine o papel do Estado, das instituições de ensino e dos profissionais da educação, deslocando o centro das decisões pedagógicas para instâncias corporativas e tecnológicas. Assim, mais do que uma simples mudança de meios, a plataformização implica uma transformação paradigmática na forma de conceber, gerir e vivenciar a educação, trazendo à tona debates éticos, epistemológicos e políticos sobre o futuro do ensino e da formação humana em sociedades cada vez mais digitalizadas e governadas por dados.

## Referências

- ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BALSAMO de Mello M.; CERQUEIRA de Freitas Santos, C.; SILVA, Pereira da, R. **A outra face da era digital:** Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 899–916, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i36.1642. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1642>. Acesso em: 26 out. 2025.
- MAGALHÃES, Thais Miranda Oliveira. **Capitalismo de plataforma:** qual o futuro do Direito do Trabalho? *Rev. Trib. Reg. Trab. 3ª Reg.*, Belo Horizonte, v. 68, n. 105, p. 277-298, jan./jun. 2022.
- PERONI, V. M. V. RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DE NEOCONSERVADORISMO NO BRASIL. *Educ. Soc., Campinas*, v. 41, e241697, 2020.

PESSANHA, R. M. Plataformização da Educação: um debate necessário. **APPSindicato**. 2023.

RAYOL, Alice Gomes; REZENDE, Laura Tonazio de; OLIVEIRA, Thais Miranda de. A “uberização” e o importante papel jurisdicional interpretativo do reconhecimento desta relação de emprego. **In: ACTAS: IV Congreso Internacional Globalización, Ética y Derecho**. MONICA, E. F.; HANSEN, G. L.; DÍAZ L., J.; GUINEA L., M. (org.). Madrid, Universidad Complutense de Madrid; Niterói, Universidad Federal Fluminense, 2020.

VIEIRA, L. C.; FERRARO, D. S. e S. B. **Plataformização e precarização da experiência de aprendizagem na educação básica**. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 22, n. 7, p. e16366, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n7-174. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/16366>. Acesso em: 26 out. 2025.

# **TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

## **I**

Janaina Aparecida de Andrade<sup>1</sup>  
Sílvia Alves dos Santos<sup>2</sup>

Essa proposta de pesquisa intitulada trabalho docente na escola pública brasileira: características e desafios no ensino fundamental I, surge a partir das leituras, estudos e pesquisas desenvolvidas na graduação, nos projetos de Iniciação Científica, no Trabalho de Conclusão de Curso e por meio da participação no Grupo de Pesquisa em Trabalho, Políticas educacionais e Formação Humana (GPTRAPEFORM) na Universidade Estadual de Londrina sob a coordenação da professora Sílvia Alves dos Santos. Essa temática nos traz inquietações sobre o trabalho docente que requer um aprofundamento teórico das mudanças no contexto político e econômico que repercutiram nas políticas educacionais, alterando a função social da escola e conseqüentemente o trabalho docente. No Brasil, a profissão docente é impactada por um conjunto de fatores que influenciam diretamente na qualidade do ensino, tais como, a infraestrutura precária das escolas, com salas inadequadas, falta de laboratórios, bibliotecas e recursos tecnológicos, além de turmas superlotadas e escassez de materiais didáticos atualizados. Soma-se a isso também, a baixa valorização salarial, planos de carreira pouco atrativos, jornadas excessivas de trabalho e o acúmulo de funções, bem como uma formação inicial muitas vezes insuficiente e a falta de oportunidades de formação continuada de qualidade. No âmbito pedagógico, destacam-se currículos engessados, avaliações padronizadas que desconsideram as especificidades locais e a limitada autonomia docente. Também impactam negativamente nos fatores sociais e emocionais dos professores, por meio da desvalorização social da profissão, da violência no ambiente escolar e do adoecimento físico e mental dos professores, agravados por políticas públicas que atendem ao sistema capitalista ao instaurar normativas que trazem baixo investimento para a educação pública e modelos de gestão escolar burocráticos e gerencialistas nas escolas públicas. As mudanças desencadeadas pelas políticas educacionais mais recentes, dos últimos dez anos (2014-2024), trouxeram significativas exigências no âmbito das escolas públicas e ao

---

<sup>1</sup>Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Londrina, [janaina.aparecida0@uel.br](mailto:janaina.aparecida0@uel.br).

<sup>2</sup>Doutora em Educação, Universidade Estadual de Londrina, [sillalves@uel.br](mailto:sillalves@uel.br).

docente individualmente. A desvalorização profissional com baixos salários, carreira estagnada e a precarização das condições de trabalho refletiram o movimento mais amplo de mudanças no mundo do trabalho. Com esse cenário, constata-se a prevalência de desafios cada vez maiores para a etapa formativa do Ensino Fundamental na rede pública de ensino, tendo em vista um contexto de mercadorização do ensino através da compra e venda de apostilas, livros, material didático, formação continuada de professores, reformas estruturais de prédios escolares via parceria público-privado, entre outras. Nesse sentido, o objetivo central desse estudo é buscar analisar o trabalho docente no Ensino Fundamental da rede pública brasileira no período de 2014 a 2024, compreendendo como as mudanças políticas e econômicas, sob a influência de orientações neoliberais e gerencialistas de organismos internacionais, como por exemplo o Banco Mundial, têm impactado a função e a autonomia do professor na escola pública. Como objetivos específicos, temos: a) Discutir o contexto político e econômico do Brasil a partir da Reforma do Estado e o projeto neoliberal para a educação; b) Levantar dados sobre as características do Ensino Fundamental no período de 2014-2024; c) Levantar dados sobre a formação acadêmica dos professores do Ensino Fundamental no Brasil e as relações com a política educacional vigente; d) apresentar o debate sobre as condições de trabalho dos professores no Brasil, em específico do Ensino Fundamental e as dimensões da precarização do trabalho na escola pública. A partir, desta perspectiva, o problema de pesquisa que norteia este estudo está sistematizado na seguinte questão: ***Em que medida o trabalho docente no ensino fundamental da rede pública brasileira repercute as políticas do projeto neoliberal de educação?*** O presente estudo se justifica pela necessidade de analisar e discutir as transformações no mundo trabalho docente mediante um contexto de reformas educacionais na rede pública brasileira, dentro de um recorte temporal (2014-2024), em que esta etapa formativa tem sido intensamente afetada por um processo de mercantilização por meio de parcerias público-privadas. Nesse sentido, é muito importante termos o conhecimento sobre como as profundas mudanças políticas e econômicas ocorridas no Brasil, especialmente desde a década de 1990, sob a influência de orientações neoliberais e gerencialistas de organismos internacionais (como o Banco Mundial), têm impactado a função e a autonomia do professor na escola pública. Muitas destas reformas, trazem consigo a adoção de princípios capitalistas, que priorizam o pragmatismo, a eficiência e a descentralização da gestão (Paula, 2016), e que tem reconfigurado a organização escolar e, conseqüentemente, o cotidiano do professor. Evangelista (2016) aponta que esse cenário de precarização do trabalho docente tem

levado a uma "desfiguração" da autonomia docente, por meio de processos como a Reconversão, a Desqualificação e a Responsabilização docente. Portanto, esta pesquisa se torna relevante ao buscar elucidar de que forma a lógica do capital e a busca por um projeto educativo sintonizado com seus objetivos têm exigido uma reconfiguração do trabalho docente para modelos mais imediatistas e competitivos, negligenciando a complexidade da organização social da escola e a função social do professor. Além disso, a investigação contribuirá para o debate sobre as implicações dessas políticas na identidade, formação e prática dos docentes da rede pública. A metodologia para esse estudo se pauta em pesquisa bibliográfica e documental na primeira etapa, onde as principais fontes teóricas clássicas e releituras que se concentram na análise do trabalho docente a partir de uma perspectiva crítica, como por exemplo, o conceito de Trabalho é buscado em Marx (2013), que o define como a condição ontológica e antropológica da existência humana; a discussão sobre cultura e apropriação do conhecimento apoia-se na Teoria Histórico-Cultural de Leontiev (1978); a abordagem da educação escolar é articulada com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, citado por Duarte (2019), que vê a educação como mediação no interior da prática social; a análise do trabalho docente em si, incluindo a precarização e suas múltiplas dimensões, utiliza autores como Oliveira (2010), que expande a compreensão do trabalho docente para além da sala de aula; o impacto das políticas neoliberais de educação no trabalho do professor é um eixo central, com referências a Evangelista (2016), para discutir a "desfiguração" da autonomia docente através dos processos de reconversão, desqualificação e responsabilização e por fim, a análise das políticas educacionais (as legislações pertinentes a temática) e suas relações com o Estado e a sociedade é embasada por Paula (2016) e Souza (2014, 2016). Temos também a busca de dados na Plataforma Sucupira por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando-se de descritores que auxiliem no levantamento de dados e informações sobre a temática. A sistematização da coleta se pretende organizar da seguinte forma: busca na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o uso do seguinte descritor no título das produções: "trabalho docente no ensino fundamental". Tendo como filtros principais: *grande área de conhecimento*: ciências humanas; *área*: Educação; *área avaliação*: educação; *área de concentração*: educação; esfera: instituições públicas. O levantamento inicial realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no mês de agosto de 2025, tendo como foco somente dissertações (mestrado) e teses (doutorado) evidenciaram um total de 250 Dissertações e 85 Teses abordando a temática no título dentro do recorte temporal delimitado. A proposta tende a

contemplar ainda, num segundo momento, trabalhos que possam abordar a temática por proximidade de terminologia (por exemplo: docente/professor), desde que contemplada a análise a partir do campo da política educacional. Como segunda etapa de estudo, pretendemos colher dados a partir de questionário aplicado via *google forms* a professores do Ensino Fundamental de uma rede de ensino pública com 21 questões objetivas de múltipla escolha, que será remetido via e-mail institucional da unidade escolar disponível em site oficial da prefeitura bem como por intermédio da Secretaria Municipal de Educação. As questões versam sobre formação acadêmica, idade, tempo de trabalho, carga horaria de trabalho, condições de trabalho, entre outros. Esses elementos são importantes para entender as dimensões do trabalho nessa etapa formativa e suas relações com as políticas educacionais mais amplas que envolvem o trabalho docente. Todos os dados coletados serão tratados com sigilo absoluto. Não há nenhuma informação que possa identificar ou expor o professor/a. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Ressaltamos ainda que pesquisas com o uso de formulários via coleta no *Google Forms* não há identificação da identidade do participante. O método de análise para este estudo, pretendemos o materialismo histórico-dialético por compreendermos que nos possibilita estudar o fenômeno em suas diferentes dimensões a partir das amplas determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. Segundo Masson (2012, p.11) "a política educacional investigada é tratada em suas relações com o contexto social e histórico e não em seu aparentemente isolamento". O método do materialismo histórico-dialético possibilita o uso de categorias analíticas que permitem uma compreensão desvelada do modo de produção capitalista e dos fenômenos dela derivados. Para a compreensão aprofundada dos fenômenos torna-se necessário o entendimento das categorias como pressupostos orientadores da produção humana, isso implica dizer que, as categorias totalidade, contradição, mediação e práxis são indispensáveis para analisar a política educacional e qualquer dos seus objetos de estudo (Masson 2012). Por se tratar de um projeto em andamento, esse estudo está sendo sistematizado, a princípio em 4 capítulos. O primeiro propõe-se abordar o contexto político e econômico do Brasil a partir da Reforma do Estado e o projeto neoliberal para a educação. No segundo pretende-se apresentar dados sobre o Ensino Fundamental de modo a situá-lo no contexto das políticas educacionais do período delimitado. No terceiro pretende-se apresentar as características dos professores do Ensino fundamental na rede pública brasileira, identificando sua formação acadêmica e as relações mais amplas com a política educacional do contexto. E por fim, apresentar o debate sobre as condições de

trabalho dos professores no Brasil, em específico daqueles que atuam no Ensino Fundamental e as dimensões da precarização do trabalho na escola pública.

## Referências

DUARTE, Newton. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p.4-12 abr/jun 2019. DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n2.h414. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/download/3121/2765/13156>. Acesso em: 02 set. 2025.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO - ISSN 2219-6854 Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización, Ciudad de México, 2016. **Anais eletrônicos**, Ciudad de México, 2016. p. 01-21. Disponível em: [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf). Acesso em: 28 jul. 2025.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2025.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 7 jul. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PAULA, Mauro Lima de. Estado, globalização e políticas públicas de educação: um estudo das políticas educacionais de São Paulo a partir da década de 1990. **Laplage em Revista**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 127–137, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756514011/html/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando?. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 09, n. 02, p. 355-367, dez. 2014. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092014000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092014000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 04 ago. 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *A política educacional e seus objetos de estudo*. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 04 ago. 2025.

# O PRIVILÉGIO DA SERVIDÃO E A LÓGICA DA UBERIZAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE E A RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA

Jane Tacari <sup>1</sup>  
Waléria Pimenta Martins Silva<sup>2</sup>

## Introdução

O presente estudo é resultado das reflexões e leituras desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisas em Políticas Educacionais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que tem se dedicado a analisar criticamente as transformações nas políticas públicas e na gestão da educação básica, especialmente diante do avanço de concepções neoliberais e privatizantes. Partindo das discussões teóricas de Ricardo Antunes em *O privilégio da servidão* (2018), este trabalho busca compreender como a lógica da precarização do trabalho e suas manifestações no campo da educação pública, com ênfase no contexto do Paraná e no Programa Parceiro da Escola. O estudo parte da problemática de compreender como políticas de gestão de caráter gerencialista e privatizante têm transformado a organização e o trabalho na escola pública, convertendo-os em práticas de servidão voluntária sob o discurso da eficiência e da inovação.

O objetivo central é analisar a penetração da lógica neoliberal na gestão escolar e suas repercussões sobre o trabalho docente, articulando o conceito de “privilégio da servidão” de Antunes (2018) às condições concretas de trabalho e à estrutura administrativa das escolas estaduais.

O problema central consiste em analisar de que modo as políticas de gestão gerencialista e privatizante, como o Programa Parceiro da Escola, promovem a reconfiguração da escola pública em um espaço de controle e conformação do trabalho docente, sob o discurso da eficiência, da inovação e da meritocracia. O objetivo específico é discutir como a penetração da racionalidade neoliberal transforma a gestão e o trabalho escolar, instaurando novas formas de servidão voluntária, e como a gestão democrática pode atuar como resistência a esse modelo.

---

<sup>1</sup> Jane Tacari, professora e advogada, mestre em Educação, integra o grupo de Pesquisas em Políticas Educacionais da Universidade Estadual de Londrina, email: advjanetacari@gmail.com.

<sup>2</sup> Waléria Pimenta Martins Silva, professora, mestre em Educação, integra o grupo de Pesquisas em Políticas Educacionais da Universidade Estadual de Londrina, email: waleriapimentams@gmail.com.

Busca-se, assim discutir de que modo a gestão democrática se configura como contraponto e resistência às tendências de mercantilização e privatização da educação pública.

As principais referências teóricas incluem Antunes (2018), que discute as metamorfoses do trabalho na era digital e a consolidação de um novo proletariado de serviços; Gramsci (2006), cuja teoria da hegemonia oferece base para compreender a função da escola na reprodução do consenso social; e a legislação educacional brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a LDB (1996), que sustentam o princípio da gestão democrática como resistência às políticas de privatização e desmonte do público.

A metodologia é qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com análise de textos teóricos e normativos que tratam das políticas de gestão e do trabalho na escola pública, bem como de documentos oficiais referentes ao Programa Parceiro da Escola. O privilégio da servidão e as metamorfoses do trabalho trazidas por Ricardo Antunes (2018) analisa o surgimento de um novo proletariado de serviços, marcado por formas sutis de controle, instabilidade e intensificação do trabalho, expressas pela uberização. O trabalhador, apresentado como autônomo, vive sob mecanismos de vigilância, precarização e desproteção social, configurando o que o autor denomina “servidão voluntária”. Essa leitura permite compreender a adesão subjetiva do trabalhador ao sistema como forma contemporânea de submissão ao capital. A servidão, antes imposta de fora, passa a ser incorporada subjetivamente, tornando-se voluntária.

Isso porque a racionalidade instrumental do capital impulsiona as empresas para a flexibilização do trabalho, da jornada, da remuneração, aumentando a responsabilização e as competências, criando e recriando novas relações e formas de trabalho que frequentemente assumem feição informal (Antunes, 2018, p. 81).

Ao transpor essa análise para o campo da educação, observa-se que as políticas de gestão escolar contemporâneas incorporam essa racionalidade neoliberal. O discurso da autonomia, da inovação e da eficiência substitui o compromisso social e coletivo da escola pública por uma lógica empresarial. O diretor e o professor tornam-se “empreendedores de si mesmos”, responsabilizados individualmente pelos resultados, mesmo em condições de trabalho precárias e sob a carência de recursos estruturais.

Essa dinâmica expressa a que Antunes denomina “autogerenciamento servil”, no qual o controle é internalizado e naturalizado. A precarização se revela na intensificação das tarefas, no excesso de relatórios, na perda da autonomia pedagógica e na valorização de

metas e indicadores de desempenho. Políticas de bonificação, avaliações externas e contratos temporários produzem uma nova forma de alienação, na qual o discurso da “inovação” e da “eficiência” mascara a exploração e a perda de sentido público da educação. Nesse contexto, o trabalho docente é subsumido à lógica produtivista, perdendo seu caráter formativo e crítico.

Impregnadas da lógica concorrencial típica do padrão flexível de acumulação e de sua expressão político-ideológica neoliberal, as relações sociais como um todo e sua expressão nos locais de trabalho se materializam cada vez mais em um projeto que se apresenta de forma paradoxal. Um projeto que transita entre as incertezas do mercado e a necessidade do engajamento como saída 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 de valorização de suas potencialidades cotidianamente propagado no ambiente de trabalho (Antunes, 2018, p. 163).

O neoliberalismo educacional apropria-se da escola como espaço de controle social e produção de consenso, numa dinâmica que remete à pedagogia da hegemonia de Gramsci (2006). A partir dessa perspectiva, a escola pública é reconfigurada para atender às demandas do mercado e para conformar subjetividades adaptadas à lógica da competição e da produtividade. O discurso meritocrático, travestido de valorização do desempenho, reforça a individualização e enfraquece os vínculos coletivos entre os trabalhadores. A gestão escolar moderna atua, nesse sentido, como instrumento de conformação do trabalho docente, estimulando a competição, a individualização e o controle das práticas pedagógicas.

No estado do Paraná, o Programa Parceiro da Escola constitui um exemplo paradigmático dessa lógica. Ao transferir parte das funções administrativas para empresas privadas, a política reforça o controle gerencial e a responsabilização individual dos trabalhadores. O docente passa a internalizar as metas institucionais como dever próprio, reproduzindo a lógica de servidão voluntária descrita por Antunes (2018). A gestão democrática, prevista na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), emerge como instrumento de resistência à lógica neoliberal. Ela pressupõe participação coletiva, autonomia pedagógica e controle social sobre as decisões escolares.

A democratização da gestão representa, portanto, um caminho para resgatar o caráter público e emancipador da educação e para reafirmar a centralidade do trabalho docente como prática formativa e crítica e requer o fortalecimento dos conselhos escolares, da participação docente e estudantil e do controle social das políticas educacionais.

Ao promover o diálogo e a corresponsabilidade, a gestão democrática rompe com o modelo hierárquico e competitivo, criando condições para que o trabalho docente recupere seu caráter crítico e emancipador. Assim, ela representa não apenas uma alternativa organizacional, mas um ato político de resistência frente ao avanço do neoliberalismo.

### **Considerações finais**

Os resultados evidenciam que a escola pública, ao incorporar modelos de gestão empresarial, reproduz formas de controle e intensificação do trabalho, configurando um cenário de “servidão voluntária”. As metamorfoses do trabalho descritas por Antunes (2018) encontram ressonância no ambiente escolar, onde políticas de cunho privatizante reconfiguram o papel do professor e fragilizam sua autonomia.

O Programa Parceiro da Escola representa a materialização dessa tendência no Paraná, expressando a mercantilização e a uberização da gestão educacional. Em contrapartida, a gestão democrática se apresenta como alternativa teórica e prática, capaz de restituir a dignidade do trabalho docente e reafirmar a escola pública como espaço de emancipação. Resistir ao privilégio da servidão na educação é, portanto, lutar pela valorização do trabalho, pela participação coletiva e pela defesa da educação como direito social.

Conclui-se que a gestão democrática constitui um instrumento de resistência, permitindo resgatar o caráter público da escola e promover autonomia e participação coletiva frente à lógica privatizante.

### **Referências**

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Constituição (1988) da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 22.006, de 2024**. Institui o Programa Parceiro da Escola. Curitiba, 2024.

# TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E GARANTIA DE DIREITOS POR MEIO DE AÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL<sup>1</sup>

José Tiago Gomes de Oliveira<sup>2</sup>

Bruno Ricardo Lima Pontes<sup>3</sup>

## Introdução

Em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais, a educação assume papel crucial na promoção da participação cidadã e no fortalecimento da democracia, almejando a construção de uma sociedade justa e igualitária. Dessa forma, o papel social da educação enquanto agente transformador está direcionado a formação humana plena e libertadora, cuja função está na equivalência de oportunidades, ou seja, além de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade.

A mercantilização do sistema educacional faz com que o Estado deixe de lado progressivamente o seu papel de promover e garantir os direitos dos sujeitos, privilegiando determinadas classes criando um abismo cada vez maior na promoção e aquisição democrática dos direitos enquanto cidadãos. Conforme analisa Freire:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (Freire, 1997, 50).

O autor destaca no excerto acima, as diferentes possibilidades de experiências de aprendizagem e de espaços onde a educação pode ocorrer. Nesta vertente, destacamos que a educação não formal desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, pois vai além dos limites da escola tradicional ao promover a formação cidadã, crítica e participativa.

---

<sup>1</sup> Trabalho elaborado na disciplina “Educação não formal: fundamentos e práticas”, ministrada pela professora Ana Lucia Ferreira da Silva do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>2</sup> Estudante de Tecnologia em Tradução e Interpretação em Libras pela Unioeste, Estudante especial na linha Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação, Núcleo Políticas Educacionais. Pedagogo e Educador Social, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - Criança e Adolescente de Ibiporã/PR, jtgo@live.com.

<sup>3</sup> Estudante de Tecnologia em Tradução e Interpretação em Libras pela Unioeste, Pedagogo e Professor de Geografia, blima5401@gmail.com.

A educação não-formal, conforme análise de Angelini (2021), visa capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos globais, proporcionando uma visão ampla do mundo ao redor e de suas interações sociais, diferentemente da formal, seus objetivos não são predeterminados, emergindo de maneira dinâmica no processo interativo e busca-se construir abordagens educativas que respondam aos interesses e necessidades dos envolvidos. Nesse contexto, torna-se essencial reconhecer a relevância dos espaços de educação não formal como instâncias legítimas de produção e circulação de saberes. Tais espaços presentes em movimentos sociais, organizações comunitárias, centros culturais, projetos sociais e práticas cotidianas configuram-se como ambientes privilegiados de aprendizagem e de construção identitária.

A partir do exposto, o objetivo deste trabalho é discutir, a partir da educação não formal, aspectos referentes a educação em direitos humanos e da garantia de direitos enquanto política para a efetivação e promoção da formação crítica dos sujeitos. Trata-se de um estudo bibliográfico, a partir de literatura acadêmica que discute o tema.

Parte-se da compreensão de que, na sociedade contemporânea os níveis de desigualdade, de intolerância e crises sociais são demarcadas não apenas por problemas socioeconômicos, culturais como também por um grande retrocesso social na garantia dos direitos humanos, o que Santos (2006) denomina de “[...] o novo imperativo transcultural” em que “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2006, p. 42). O maior desafio é oferecer caminhos ao enfrentamento de problemáticas, unindo teoria e prática, aspecto essencial na promoção e valorização da diversidade cultural e o reconhecimento de diferentes formas de ser e existir e, nesse sentido, a educação não formal figura como com o compromisso ético-político na consolidação dos direitos humanos baseados em uma sociedade mais democrática e igualitária.

### **Educação não formal e a transformação social por meio da garantia de direitos**

Educação não formal segundo La Belle (1982, p.2), é toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população. Porém, o paradigma entre educação formal, não formal e informal gera grandes discussões e ambiguidades quando a definimos, aqui vamos tratar a educação não formal como aquela que ocorre fora dos muros das instituições educacionais, escolas e universidades, aquela que se

baseia nas experiências de vida, que desenvolvem formas de crescimento e autonomia nos indivíduos.

Por meio de espaços comunitários, movimentos sociais, organizações e projetos culturais, ela se torna uma ferramenta de transformação social ao estimular o diálogo, o respeito à diversidade e a conscientização sobre os direitos humanos e contribui para o empoderamento dos indivíduos e para a garantia de direitos, fortalecendo a democracia.

A educação não formal<sup>1</sup> emerge como ferramenta indispensável para a transformação social acontecendo em espaços comunitários, culturais e associativos, onde o conhecimento possa ser compartilhado de maneira participativa e crítica. Esse tipo de educação contribui diretamente a conscientização dos sujeitos sobre direitos humanos, incentivando a participação ativa na vida social e política com aporte ao fortalecimento de vínculos e respeito mútuo, impulsionando o empoderamento e fortalecimento democrático de sujeitos historicamente marginalizados.

Quando ocorre o diálogo e a articulação da educação não formal e dos direitos humanos, o contexto sobre o papel social e político da educação é amplificado, pois ultrapassa os limites institucionais escolares alcançando os espaços comunitários, culturais e sociais onde se desenvolve a práxis educativa emancipatória. Portanto, a educação não formal figura como um campo fértil na construção da cidadania, devido as ações que estimulam o protagonismo, a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos em relação a seus direitos e seus deveres. Freire (1997) destaca que a necessidade de dialogar com as diferenças, amplia a compreensão de mundo, sendo imprescindível reconhecer e respeitar o saber dos outros.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso (...) impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (Freire, 1997, p. 32).

---

<sup>1</sup> Silva e Porto (2021) apontam três formas pelas quais a educação pode ser identificada: a formal, restrita ao contexto e os espaços escolares sejam eles públicos ou privados ou no meio acadêmico, que reproduzem um currículo pré-estabelecido por meio de métodos sistematizados. A educação informal, atrelada ao desenvolvimento de valores, hábitos e atitudes comportamentais dos sujeitos adquiridos em sua vida diária e, portanto não intencionais e a educação não-formal, oferecidas por diferentes instituições, como as organizações da sociedade civil, pautadas em trabalhos sociais, podendo estar ligadas a cultura, arte, esportes, lazer, dentre outras atividades, as quais, quando se trata de ações junto a crianças e adolescentes, em parte buscam atender aos sistema de garantia de direitos e têm os direitos e a educação em direitos humanos como norte para o desenvolvimentos de suas ações.

Ensinar para os direitos humanos requer segundo Dias (2007), uma sensibilização de ações compartilhadas entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem capazes de transformar processos autônomos de produção de conhecimento, revelando a importância sobre quem são estes sujeitos no mundo. Saberes construídos da contextualização e problematização de uma dada realidade, baseados em relações horizontais de ensino-aprendizagem, mediante as quais educador e educando se formam e se transformam, se criam e se recriam, conferem autonomia ao pensamento de ambos<sup>1</sup>. Como argumenta Sposito (2000), compreender os saberes escolares como parte da produção cultural dos grupos sociais, implica reconhecer que a formação dos indivíduos se dá também fora das instituições formais. Os sujeitos constroem sentidos e aprendizados nas relações comunitárias, nas práticas culturais e nos espaços de sociabilidade, reinventando modos de ser e de viver. A Pedagogia Social, nesse sentido, emerge como um campo que valoriza o protagonismo das pessoas e a aprendizagem vinculada à realidade concreta, promovendo o desenvolvimento humano integral e a participação cidadã<sup>2</sup>.

Nos espaços não formais, a flexibilização da aprendizagem permite a construção do conhecimento a partir da realidade dos sujeitos, transcendendo os saberes apreendidos no currículo escolar formal, e dialogam com demandas concretas da vida em sociedade.

Partindo desta perspectiva, a educação não formal assume papel significativo na difusão dos direitos humanos pois favorece o processo de conscientização, autonomia e engajamento social. Subvertendo valores como o de pertencimento do sujeito de onde ele vem para onde ele vai? Quais os obstáculos ele precisa superar para chegar longe da realidade na qual convive? Qual seu papel social na promoção dos direitos humanos diante das suas experiências? Essas questões ganham força dentro da educação não formal

---

<sup>1</sup> A educação não formal, ao se distanciar da rigidez curricular e das hierarquias típicas da escola, propicia experiências formativas mais horizontais e participativas, nas quais os sujeitos aprendem por meio do diálogo, da convivência e da ação coletiva, ampliando o conceito de educação, situando-a como um processo contínuo e plural que ocorre ao longo do decurso da vida dos sujeitos e em diversos contextos sociais.

<sup>2</sup> A educação conforme visto, ocupa vários espaços e não se restringe apenas aos campos formais como escola e universidades. Em sua pluralidade apresenta-se de forma dinâmica em diversos contextos sociais, tais como associações comunitárias, Ongs, movimentos sociais, espaços culturais, projetos sociais, dentre outros que promovem o reconhecimento e a contextualização a partir das experiências e vivências dos grupos que compõe estes espaços. Candau (2011), traz ainda que no espaço escolar, em que se preza a igualdade como padrão e homogeneidade, como lidar com as diferenças, sendo elas problemas? Isso é complementado com a seguinte indagação: como construir as igualdades na diferença?

que diferente da transmissão de conteúdos prontos, valoriza o diálogo, a reflexão crítica, sua visão de mundo, promovendo a compreensão de suas condições para que possam atuar coletivamente na transformação das estruturas que geram desigualdades, exclusão e violação dos direitos.

Os direitos humanos<sup>1</sup> constituem um eixo essencial na compreensão e na transformação das relações sociais, para Machado e Oliveira (2001), além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para usufruir-se dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos direitos do homem e não devem ser concebidos apenas como um conjunto de normas jurídicas, mas como princípios ético-políticos que orientam as práticas sociais que promovam a dignidade humana, justiça social e a igualdade de oportunidade dentro da sociedade.

Outro fator de destaque na deturpação dos direitos fundamentais aos sujeitos enquanto cidadãos foi que a adoção de políticas neoliberais, acarretou o aumento da desigualdade principalmente em países subdesenvolvidos, em que os problemas sociais como a extrema pobreza, doenças, analfabetismo, decadência regional e urbana, desemprego e narcotráfico são mais frequentes, conforme assinala Boron (1996) e a educação não formal, ao atuar de forma articulada com políticas públicas de direitos humanos, torna-se um espaço de mediação entre as demandas sociais e as ações institucionais, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de seu papel histórico e capazes de intervir criticamente na realidade.

### **Considerações finais**

Educação não é apenas um dos meios, mas uma das mais importantes ações na garantia dos direitos humanos, disponibilizando o acesso a um conjunto de serviços disponíveis na sociedade, sendo reconhecida como um direito a todos sem distinção. Em uma sociedade democrática, impedir o acesso de qualquer cidadão a educação, é negar seu acesso aos direitos humanos fundamentais e mesmo sendo um direito fundamental, a educação não é acessível a todos de forma equitativa, conjuntamente a contextos históricos, políticos e econômicos.

---

<sup>1</sup> Quando inserido em espaços não formais o tema “direitos humanos” adquire um caráter transformador, haja vista que nestes ambientes o diálogo, a vivência e a participação ativa são os elementos fundamentais na aprendizagem e na resiliência frente as desigualdades estruturais enfrentadas por estes grupos.

A educação não formal deve ser entendida não como um complemento ou substituto da escola, mas como uma dimensão autônoma e indispensável dos processos educativos contemporâneos. Ao proporcionar vivências de solidariedade, de engajamento político e de fortalecimento das identidades coletivas, esses espaços contribuem para a construção de uma consciência crítica e para a efetivação dos direitos humanos. A educação, nesse horizonte, assume um caráter emancipador, capaz de transformar realidades e promover justiça social a partir da ação consciente dos sujeitos em seus contextos cotidianos.

Por fim, a valorização dos espaços não formais de educação representa um avanço na compreensão da formação humana como fenômeno social e histórico. Pensar a educação para além da escola é reconhecer que o aprendizado se dá também na experiência, na participação comunitária e na construção coletiva do conhecimento. Essa concepção amplia o alcance das políticas educacionais e reforça a necessidade de articulação entre os diferentes campos educativos formal, não formal e informal em prol de uma sociedade mais democrática, inclusiva e solidária.

## Referências

- ANGELINI, R. C. “Atributos aos diferentes tipos de educação: formal, não formal e informal”. **Anais do II Colóquios de Política e Gestão da Educação**. São Carlos: UFSCar, 2021.
- BEISIEGEL, C.R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Editora, 2005.
- BORON, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir e GENTILLI, Pablo (org.). **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. **Entrevista**. PUC-Rio 31/10/2011, vídeo editado com legenda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bP-DNISKXqQ>. Acesso em: 23 out. 2025.
- DIAS, A. A.. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In R. M. G. Silveira, A. A. Dias, L. F. G. Ferreira, M. L. P. A. M. Feitosa, & M. N. T. Zenaide (Org.). **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos** (pp. 441- 456). 2007. João Pessoa: Editora Universitária.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- FREIRE, Paulo (1997). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- LA BELLE, Thomas (1986). **Nonformal Education in Latin American and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution?** New York, Praeger.

MACHADO, Lourdes Marcelino. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. *In*: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

SANTOS, B, S. **A gramática do tempo**. Para uma nova política. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, J. G.; SANTOS, R. Contribuições de um espaço não formal para a promoção de ensino escolar contextualizado e interdisciplinar à luz da BNCC. **Actio**, vol. 6, n. 1, 2021.

SPOSITO, M.P. A constituição do sujeito na experiência social contemporânea e os desafios para a cultura escolar". *In*: **Anais do 2º Congresso de Reorientação Curricular**. Blumenau: FURB, 2000.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. ADRIÃO, T. & OLIVEIRA, R.P. [Org.]. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação** - análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2002, p.79-88.

# PRECARIZAÇÃO NA JORNADA DE TRABALHO DE PROFESSORES: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Naji Nabut Stadler<sup>1</sup>  
Silvia Alves dos Santos<sup>2</sup>

A precarização que gradualmente se acentua sobre os trabalhadores assalariados e os espolia retirando-lhes direitos trabalhistas também avança sobre a educação pública. Além de medidas de sucateamento e de orientação para um ensino operacional, pragmático que já vem se acentuando desde o final do século XX, a precarização tem se materializado por um novo processo: a desconcentração do poder público estatal em relação à manutenção e garantia do direito à educação, demonstrando uma gradual mudança em direção à privatização dos serviços públicos sociais. Nosso objetivo com essa proposta de estudos é analisar as condições do trabalho docente a partir da jornada de trabalho de professores da rede estadual de educação básica do Paraná. A problemática para esse estudo está delimitada na seguinte questão: como está estruturada a jornada de trabalho docente na rede pública estadual do Paraná e quais elementos caracterizam a precarização do trabalho? Esta proposta de análise tem relevância por trazer ao debate dados e estudos sobre as condições da jornada de trabalho dos professores, bem como se trata de importante levantamento que contribuirá para apresentar um cenário de como o Paraná se organiza com a jornada de trabalho docente. De acordo com Milani e Fiod (2008), uma das principais formas de deterioração do trabalho docente é o avanço do regime temporário sobre o regime efetivo de trabalho, porém nesse rol também avançam o modelo gerencialista de gestão do trabalho, as plataformas educacionais, os modelos de gestão público-privada e a desregulamentação da hora-atividade dos professores. Apesar das duas frações de classe (efetivos e temporários) sofrerem com condições de trabalho, cargas horárias que ultrapassam as contratuais, salários baixos, salas de aulas lotadas, trabalho extraclasse excessivo e ainda sim serem consideradas detentoras de privilégios, é evidente que os professores temporários são os principais atingidos pela precarização generalizada. O presente estudo é resultante de um projeto de Iniciação Científica. O tipo de pesquisa foi bibliográfico e documental, sendo o método utilizado o materialismo histórico-dialético. Buscamos investigar o papel das políticas educacionais no sistema

---

<sup>1</sup>Bacharel em Direito (PUCPR) e licenciando em História (UEL). Email: [naji.nabut.stadler@uel.br](mailto:naji.nabut.stadler@uel.br).

<sup>2</sup>Doutora em Educação (UFSCar). Professora Associada no Departamento de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: [sillalves@uel.br](mailto:sillalves@uel.br).

capitalista, compreendendo-as como determinadas pelas relações sociais de produção, mas ao mesmo tempo, como totalidade, capazes de interferir e ou determinar ações nas escolas. Como procedimentos de pesquisa, analisamos dados empíricos relacionados às jornadas de trabalho dos docentes da rede estadual de ensino, disponibilizados nos canais oficiais da Secretaria Estadual de Educação e nos boletins da APP-SINDICATO, bem como os possíveis vetores da precarização docente, com base em legislações nacionais, estaduais, ofícios, e na bibliografia levantada sobre a temática. O objetivo central deste trabalho é analisar as condições do trabalho docente, com um olhar para a jornada de trabalho na rede pública de educação básica do Paraná, tanto pela importância do debate, quanto pela relevância em levantar informações pertinentes à escolha da carreira docente. Nesse sentido, por entendermos que para pensar em educação pública, democrática e de qualidade é essencial destacar a necessidade de valorização da carreira docente, verifica-se que coletar e analisar dados e estudos que demonstram o avanço da precarização sobre o trabalho docente auxilia a publicizar o retrocesso que o campo de atuação dos professores tem sofrido, e o impacto que tal retrocesso impõe sobre a educação paranaense. Enfim, o presente estudo busca realizar um diálogo importante com os futuros professores, ressaltando os desafios e lutas que enfrentarão no “chão da escola” e no mundo do trabalho neoliberal. Uma análise dos dados disponibilizados pela SEED revela que 42% de todos os docentes em atividade em maio - mês de referência da presente coleta, levando em consideração a elaboração do Censo Escolar - de 2023, atuavam em regime temporário. Tais índices, os maiores desde 2003, tiveram um expressivo aumento desde 2017: neste ano, os docentes temporários representavam 27% do total; no ano seguinte, 29%, em 2019 o quadro docente estadual possuía 30% de temporários; em 2020 e 2021 o percentual se manteve em 32%, e após 2022 se verificou o aumento mais sensível no percentual: 38%, alcançando os 42% do último ano da série histórica (Paraná, 2025). Ao realizarmos um comparativo com a gestão anterior (2015-2018), na qual atuavam 52.949 docentes efetivos ou estatutários, o segundo mandato da gestão do governador Carlos Massa Ratinho Jr. (PSD), em seu ano inicial, contava com 15.011 docentes com ingresso por concurso a menos. A explosão no número de docentes temporários está relacionada diretamente à escassez de concursos públicos autorizados pelo governo do estado. Nos últimos 12 anos foram realizados somente dois concursos, sendo que o ocorrido em 2013 ofertou 10 mil vagas. A seleção de 2023, por sua vez, ofertou apenas 1.256 vagas para mais de 76 mil candidatos, totalizando uma concorrência altíssima de 466 candidatos por vaga. As condições do regime temporário diferem

significativamente do regime estatutário, tanto no âmbito legislativo quanto prático, gerando um fracionamento de classe. A análise da Lei Complementar Estadual nº 108/2005 demonstra que além de não ter direito ao benefício da gratificação por tempo de serviço, o valor recebido pelo docente temporário por sua hora trabalhada é inferior ao dos efetivos e estatutários. Ademais, os autores apontam que o direito à progressão e promoção não engloba o professor temporário, visto que este não é considerado funcionário do Estado, e portanto, não se beneficia dos Planos de Carreira, que por sua vez, não apresentam possibilidades satisfatórias aos docentes efetivos. Nossa análise evidencia que a Lei Complementar 108/2005 cria um abismo de direitos e condições básicas de trabalho entre docentes temporários e efetivos, situação que se mostra ainda mais grave considerando o crescente desequilíbrio entre os vínculos, demonstrado no estudo. Ademais, nota-se uma deliberada redução na oferta de concursos públicos, em um processo que dilapida a dignidade dos trabalhadores da educação e lhes entrega um trabalho precário e socialmente desagregador (Franco; Druck; Seligmann-Silva, 2010). Os dados analisados dizem respeito a uma situação específica do Estado do Paraná, derivada de condições materiais e políticas desta unidade federativa, entretanto não podem ser reduzidas a tais condições, pois os processos que resultam na precarização do trabalho ocorrem em uma perspectiva global. Os autores supracitados apontam que tais processos estão intimamente ligados à crise da sociedade fordista ocorrida nos anos 1970, marco importante para a disseminação de supostas soluções de caráter neoliberal. Tal crise também marcou uma significativa emergência do desemprego e da pobreza nos chamados países centrais, e sua emergência está relacionada a uma crescente diluição das barreiras (até então bem definidas) que separavam os incluídos dos excluídos. A terceirização, uma das soluções apresentadas pelo modelo econômico neoliberal, contribuiu para a diluição das garantias conquistadas pelos trabalhadores no pós-guerra, para a desregulamentação e para a vulnerabilidade social em massa. Outros elementos também compõem o processo de precarização do trabalho na rede estadual de educação do Paraná. -De acordo com Furlanete, Czernisz e Santos (2022), o gerencialismo se entende como um método de gestão pública caracterizado pela modernização do Estado em prol dos padrões de eficiência demandados pelo setor privado. No âmbito educacional, se traduz na introdução da produtividade, eficácia e eficiência como parâmetros qualitativos. Na educação paranaense, o gerencialismo se manifesta, entre outras vias, através do ataque ao Programa de Desenvolvimento Educacional, com a retirada do direito ao afastamento, com a imposição da obrigatoriedade de prova objetiva e com a

imposição da modalidade à distância, ações que alienam o professor das prerrogativas da prática docente e deturpam o sentido da formação continuada. Além das inúmeras formas de precarização do trabalho docente elencadas, tais como a retirada de direitos básicos, o regime temporário e a instabilidade, existe outro aspecto fundamental que atua para desconfigurar a identidade docente: a *plataformização* do trabalho do professor. Venco e Seki (2023) ressaltam que a intensificação do uso das plataformas digitais se iniciou no contexto da pandemia do Covid-19, momento em que a necessidade de mecanismos de ensino a distância se aliou à uma oportunidade de maior gerencialismo sobre docentes e estudantes através do uso das tecnologias digitais. Como resultado, se verificou o avanço das *startups* de tecnologias educacionais, somada a mudanças curriculares com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) visando melhor atender o uso das plataformas. No contexto paranaense, percebe-se a introdução de um sistema no qual o professor é gradativamente reduzido a um mero controlador de acesso aos dispositivos e tecnologias produzidas pelo mercado pedagógico, e ao aluno cabe simplesmente consumir e acessar os conteúdos das plataformas educacionais. Graves obstáculos estruturais, como a escassez de computadores e de técnicos especializados, são apenas alguns dos desafios expostos por Pimenta, Ramos e Santarosa (2022), porém o maior risco elencado é o da perda da autonomia docente. A *plataformização* prevê uma *práxis* mecânica, cuja realização não gera uma reflexão crítica em retorno, nem dialoga com a mediação do docente, através da qual o aluno pode refletir e perceber as possibilidades relacionadas ao exercício elaborado ou respondido. Outro ponto no qual se processa a precarização da educação pública no Paraná é através da introdução do modelo de gestão privada nas escolas estaduais. Tal modelo foi transferido dos EUA, onde surgiu com a denominação *charter schools* nos anos 1970, pelo empresariado brasileiro com apoio de consultorias estadunidenses. Esta e outras iniciativas de flexibilização e precarização do trabalho docente têm sido implementadas no Brasil de diversas formas, entre elas a Lei nº 13.415/2017, que reforma o ensino médio, desregulamentando e flexibilizando a organização do currículo, a entrada de parcerias público-privadas e a profissão docente como um todo (PARANÁ, 2015), abrindo também uma prerrogativa de estabilidade em troca de bônus financeiros. No Estado do Paraná, foi publicizado em novembro de 2022 o edital nº 02/2022 com o objetivo de credenciar instituições privadas e especialistas na gestão de instituições de ensino através do programa “Parceiro da Escola”, para que estas assumissem a gestão administrativa de determinadas escolas públicas do estado, se responsabilizando pela estrutura física, recursos financeiros e materiais, bem como o

desenvolvimento individual e escolar de estudantes e docentes. Além das prerrogativas citadas, Fonseca, Ruppel e Lima, (2024) destacam que a empresa credenciada fica responsável pelo fornecimento de alimentação e uniformes - podendo constar a *logo* da contratada - bem como de internet e alocação de um especialista em gestão educacional (Paraná educação, 2022, p. 9). Mesmo com a rejeição do projeto pela comunidade escolar - apenas 2 de 27 escolas se declararam aptas a adotar o modelo em votação ocorrida no final de 2022. Em 2025 já são 82 colégios geridos pelas instituições privadas Tom Educação, Apogeu e Salta, distribuídos por 34 cidades (Agência Estadual de Notícias, 2025). Em suma, o Programa Parceiros da Escola é resultado do diálogo entre o Estado e os grandes conglomerados empresariais, e se mostra excludente em seus princípios classificatórios e baseados em resultados e na não assumpção do aluno como sujeito crítico e ativo, se demonstrando claro mecanismo de terceirização, privatização e mercantilização do trabalho docente. Dessa forma, observa-se inevitável, com tal miríade de manifestações da precarização no trabalho, que os trabalhadores docentes estejam amplamente sujeitos a processos de desgaste psíquico e adoecimento mental que incluem quadros de depressão, esgotamento profissional, vício em álcool e outras substâncias e estresse pós-traumático. A imposição de metas de excelência e de rapidez, a maximização da competitividade, a hipervalorização da flexibilidade e a rapidez e continuidade das mudanças são elementos que se relacionam intimamente com a reestruturação produtiva que ocorre desde os anos 1970 e que abre as portas para a flexibilização, a terceirização o gerencialismo e a retirada de direitos. Os estudos realizados têm nos permitido afirmar que na passagem do século XX para o XXI, houve uma crescente mudança no mundo do trabalho, com mudanças na caracterização do perfil da classe trabalhadora bem como mutações nas condições da relação capital-trabalho, por meio de diversificadas formas de exploração da força de trabalho, inclusive a do professor. Como operário na venda de sua força de trabalho para sobreviver, esse profissional se sujeita às transformações sociais impostas a sua atividade educativa. A degradação da saúde físico-mental, as condições de trabalho intensificadas por jornadas mediadas pelas tecnologias digitais e *plataformizadas*, bem como os baixos salários e regimes de trabalho precários e flexibilizados, geram o descontentamento com a profissão professor e com isso compromete a função social da docência em ser um instrumento de transformação humana e social. Espera-se, com esse estudo, contribuir para o aprofundamento teórico necessário ao debate em torno da temática da jornada de trabalho dos professores da rede estadual do Paraná. Além disso, esperamos que os dados levantados possam levar a

reflexão da relevância desse tema para pensar a valorização do professor e de suas condições de trabalho.

## Referências

FONSECA, M. G. O., RUPPEL, J. F. I., LIMA, M. F. A privatização da Educação paranaense: Projeto Parceiro da Escola. J. Po. **Educ-s**, Curitiba, v. 17, e93643, 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-19692023000100118&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692023000100118&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 mar. 2025.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, 35 (122): 229-248, 2010.

FURLANETE, K. L.V. R. CZERNISZ, E. C. S.; SANTOS, S. A. A jornada de trabalho e a hora atividade como expressões do processo de precarização e intensificação do trabalho na Escola Pública Paranaense. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1098-1113, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14548>.

MILANI, N. Z.; FIOD, E. G. M. Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005). **Roteiro**, vol. 33, n. 1, p. 77-99, jan/jun 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **SEED em números**. Curitiba/PR, 2025. Disponível em: <https://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>. Acesso em 10 mar. 2025.

PARANÁ. Governo do Estado. **Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025)**. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba/PR, jun. 2015. Disponível em: [https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/190/documento\\_base\\_pee\\_pr.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/190/documento_base_pee_pr.pdf). Acesso em: 18 mar. 2025.

PARANÁ EDUCAÇÃO. **Edital de Credenciamento nº 02/2022**. Credenciamento para prestação de serviço de assistência gerencial das unidades escolares do sistema educacional do Estado do Paraná - Projeto Parceiros da Escola. Curitiba, 2022. Disponível em: [https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/paranaeducacao/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-11/edital\\_de\\_credenciamento\\_3.pdf](https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/paranaeducacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-11/edital_de_credenciamento_3.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

PIMENTA, A. M. F., RAMOS, J. B., SANTAROSA, S. B. Uso de plataformas digitais no ensino de língua portuguesa: a negação da perspectiva interacionista de linguagem e o fim da autonomia docente. In: HORN, G. B. (org.) [et. al] **Mercantilização da Educação Pública no Paraná: autoritarismo, violência e plataformização do ensino**. Curitiba: Platô Editorial, 2022.

VENCO, Selma; SEKI, A. K. A docência à deriva: entre a tecnologia do futuro e a precariedade do presente. **Debates em Educação**, vol. 15, nº 37, 2023. Doi: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16490.

# EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO DIREITO E EMANCIPAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO ECA E DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL<sup>1</sup>

Nayara Bruna Nicolim<sup>2</sup>

## Introdução

Este estudo analisa as possibilidades da educação não formal como espaço de formação integral e emancipatória de crianças e adolescentes, considerando seus direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). A pesquisa discute o papel da educação não formal na complementação da educação formal, destacando seu potencial para promover diálogo, cultura, lazer, esporte e protagonismo juvenil. Baseada em revisão bibliográfica e análise documental, com abordagem qualitativa e perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, a pesquisa evidencia que a educação não formal, quando estruturada com intencionalidade pedagógica, constitui um território de experiências críticas e coletivas, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e para a formação integral e emancipatória.

A educação não formal, vista muitas vezes como um direito garantido a partir da assistência social, é uma possibilidade concreta de formação integral do sujeito, uma vez que, em sua essência, parte dos direitos da criança e do adolescente. Percebe-se que a educação formal, ao seguir um extenso currículo e adotar instrumentos de avaliação em larga escala, tem reduzido o tempo destinado à cultura, ao lazer, ao esporte, às discussões e às reflexões.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), esses aspectos de formação, que muitas vezes não está presente na educação formal, faz parte da estrutura da educação não formal, sendo estes, direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes.

É fundamental refletir que a educação não formal quando tratada verdadeiramente como educação, enquanto espaço de desenvolvimento, ensino e aprendizagem, com

---

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido na disciplina “Educação não formal: fundamentos e práticas”, ministrada pela Profª. Drª. Ana Lucia Ferreira da Silva do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>2</sup> Mestra em Educação, pela Universidade Estadual de Londrina. Professora da rede municipal de Londrina.

intencionalidade e profissionais qualificados, possibilita uma formação integral e emancipatória. Diante do exposto, as reflexões que se seguem, apresenta como questão instigadora: Quais as possibilidades de uma formação integral e emancipatória na educação não formal? E como objetivo busca-se analisar as possibilidades da educação não formal contribuir com a formação integral do sujeito a partir dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Na compreensão de que a pesquisa na área da educação precisa buscar a transformação, torna-se necessário analisar criticamente a conjuntura social. Diante disso, o desenvolvimento deste estudo se fundamenta no Materialismo Histórico Dialético, que possibilita refletir a realidade e propor caminhos para sua transformação. O estudo é realizado com abordagem qualitativa, apresentando análises e reflexões de documentos oficiais e literatura relevante. Segundo Martins (2016, p.174),

[...] toda pesquisa tem impactos sociais e implica em transformações na vida concreta. Em outros termos, pode-se dizer que nenhuma pesquisa é neutra, o que é evidente na que toma a educação como objeto de investigação, pois respondem determinações econômicas, sociais, políticas e culturais e nelas interferem, e com elas interagem, intercomunicam-se em uma relação de tipo dialética (Martins, 2016, p. 174).

Diante disto, compreende-se que o Materialismo Histórico tem como objetivo a transformação social através de reflexões na busca de alternativas e possibilidades de problemas atuais, e com a abordagem qualitativa, tais documentos e pesquisas utilizadas como referencia, contribui para o desenvolvimento da atual discussão.

A pesquisa em educação através desta metodologia, visa a transformação social e também apresenta a essência do pesquisador desta área, uma vez que o sujeito pesquisador, diante disto, não deve refletir neutralidade, as vivencias e experiencias do mesmo se conectam com objeto de estudo. Essa prática resulta na concretização da práxis. Netto (2011, p. 18) resume a visão de Marx sobre o conhecimento do pesquisador diante do seu objeto de estudo: “Numa palavra: Marx não fez tábula rasa do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele”.

A compreensão da educação não formal como espaço legítimo de formação humana requer uma análise crítica sobre as políticas educacionais e as desigualdades históricas que perpassam o sistema escolar. Arroyo (2013) destaca que as políticas públicas no campo da educação, historicamente, têm reforçado estruturas de exclusão social e cultural, produzindo trajetórias educativas desiguais entre diferentes grupos sociais. Segundo o autor, é necessário “romper com a lógica que hierarquiza saberes, tempos e

espaços educativos”, de modo que o direito à educação seja efetivado em sua totalidade, abrangendo a diversidade de experiências formativas que ocorrem para além da escola (ARROYO, 2013). Compreende-se que escola é essencial e fundamental para o desenvolvimento do sujeito, mas vale ressaltar que para a formação integral e emancipatória é necessário que se faça educação para além dela, a educação formal não deve assumir funções diferentes do que é realmente sua responsabilidade.

Entende-se e concorda-se com a sua perspectiva quando ela apresenta a complementaridade dos campos de aprendizagem; no entanto, o destaque que se dá é para quando a escola parece estar assumindo perspectivas e características especificamente do campo da educação não formal. Este campo, tradicionalmente, tem se ocupado de ações socioeducativas e, em alguma medida, atendendo ao princípio de proteção e colaborado, em certa medida, com questões do campo educativo, mas não, necessariamente, tendo como foco a melhoria do processo de aprendizagem formal/escolar de crianças e jovens. Entendemos ainda que a escola deva se preocupar em atender ao princípio da proteção integral e acredita-se que tal princípio será plenamente cumprido quando esta tomar para si o princípio que rege sua existência que é dar conta de suprir a demanda por uma educação formal de qualidade (Silva, 2014, p. 122).

Dessa forma, a educação não formal apresenta-se como uma alternativa potente para a promoção de práticas emancipatórias, pois reconhece os sujeitos como protagonistas de seu processo formativo. Enquanto a educação formal, frequentemente se pauta em currículos determinados e avaliações padronizadas, a educação não formal tem como objetivos o diálogo, a convivência, a cultura e o território como dimensões educativas. Conforme descrito pelo Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, sobre os objetivos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, uma das possibilidades de educação não formal:

O serviço tem como objetivo fortalecer as relações familiares e comunitárias, além de promover a integração e a troca de experiências entre os participantes, valorizando o sentido de vida coletiva. O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos possui um caráter preventivo, pautado na defesa e na afirmação de direitos, e no desenvolvimento de capacidades dos usuários. (2019, n.p)

Essa compreensão se alinha ao princípio do direito à educação integral previsto na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Nesse contexto, é imprescindível reconhecer que o direito à educação está intrinsecamente relacionado ao direito ao lazer, à cultura e ao esporte, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990). O ECA assegura, em seu artigo

4º, que é dever da família, da comunidade e do poder público garantir com absoluta prioridade a efetivação desses direitos (BRASIL, 1990). Portanto, compreender a educação não formal como política pública é também compreender que ela faz parte de um conjunto de ações sociais que visam garantir o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, superando a lógica assistencialista que, por vezes, permeia sua execução.

Nesse sentido, Ponce (1981) oferece uma reflexão fundamental sobre a função social da educação ao afirmar que “toda educação é, em última instância, uma forma de luta de classes”. Em Educação e luta de classes, o autor demonstra que as formas educativas estão diretamente vinculadas às relações de poder e dominação existentes na sociedade. Assim, compreender a educação não formal como campo de disputa e resistência significa reconhecê-la como prática política voltada à emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. A partir dessa perspectiva, o ato educativo deixa de ser mera transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como prática transformadora, capaz de promover consciência crítica e ação social.

Assim, o desenvolvimento deste estudo reforça que à educação não formal, quando pautada por princípios de intencionalidade pedagógica, diálogo e emancipação, configura-se como espaço privilegiado de formação integral. Ela contribui para o cumprimento dos direitos fundamentais garantidos pelo ECA e pela Constituição Federal, ao mesmo tempo em que se constitui como prática de resistência às desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. A educação não formal deve ser compreendida como parte integrante do processo formativo do sujeito.

A partir da análise realizada, compreende-se que a educação não formal constitui um campo de grande relevância para o desenvolvimento integral e emancipatório de crianças e adolescentes. Fundamentada nos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ela se apresenta como espaço legítimo de formação, ampliando o conceito de educação para além dos limites escolares.

É perceptível que as práticas educativas não formais são potencialmente transformadoras quando compreendidas como processos políticos e pedagógicos que valorizam o diálogo, a convivência, a cultura e o território. Os autores apresentados, apresentam a importância de romper com a lógica excludente das políticas educacionais tradicionais e de reconhecer que a educação é um instrumento de emancipação e luta por direitos.

Assim, a educação não formal, quando conduzida com intencionalidade, criticidade e compromisso social, torna-se um espaço de resistência e transformação. Ela contribui

para a efetivação dos direitos sociais, culturais e educacionais e amplia as possibilidades de participação cidadã. Mais do que um complemento à escola, constitui-se como uma prática educativa essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana.

## **Referências**

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA SOCIAL, FAMÍLIA E COMBATE À FOME (Brasil). **Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, DF: MDS, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PONCE, Aníbal. **A comunidade primitiva**. Educação e luta de classes. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

SILVA, Ana Lucia Ferreira. **Políticas para ampliação da jornada escolar: estratégias para a construção da educação integral**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

## **O PEDAGOGO E A INTERSETORIALIDADE NO ATENDIMENTO A VULNERABILIDADE SOCIAL EM LONDRINA-PR**

Nubia Fernandes de Alvarenga<sup>1</sup>

O referido resumo expandido é resultado da dissertação apresentada no mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, concluído no primeiro trimestre de 2024, tem como temática a política intersetorial como estratégia de gestão das políticas de atendimento as crianças em situação de vulnerabilidade social, articulando o trabalho dos setores de Educação e Assistência Social, tendo como articulador a figura do profissional pedagogo. Visto isso, o trabalho buscou verificar em que medida se efetiva o trabalho do pedagogo na gestão e execução da intersetorialidade no município de Londrina, no atendimento à criança em situação de vulnerabilidade social. Estabelecendo assim como objetivo geral: Compreender o trabalho do pedagogo na gestão e execução da intersetorialidade no município de Londrina/PR, na demanda pela proteção integral das crianças em situação de vulnerabilidade social, a fim de promover sua garantia. Concomitantemente aos objetivos específicos de: (I) Caracterizar a intersetorialidade a partir do contexto histórico e ideológico das políticas sociais no Brasil, delimitando sua concepção, seus limites e possibilidades; (II) Entender o papel do pedagogo na escola pública municipal de Anos Iniciais, a partir da função social da escola; (III) Entender o papel do pedagogo no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, na busca pela proteção social; e (IV) Identificar o trabalho do pedagogo na articulação, implantação e execução da intersetorialidade, envolvendo os setores de Educação e Assistência Social, no município de Londrina. Para tanto, o trabalho foi realizado com bases em uma pesquisa qualitativa, a qual busca contextualizar o fenômeno investigado a partir da perspectiva dos sujeitos, sendo assim, se utilizou de quatro procedimentos metodológicos: (1) pesquisa bibliográfica, configurada como a etapa de levantar e identificar obras sobre a temática (2) análise documental, visto que, as políticas aqui analisadas são decorrentes de documentos e legislações (3) observação, a fim de compreender o cotidiano dos espaços

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação e professora da educação básica do município de Londrina, Universidade Estadual de Londrina, nubiaalvarenga05@gmail.com.

e profissionais e (4) entrevistas semiestruturadas com os pedagogos nas diversas funções atribuída a intersectorialidade neste município. O trabalho se debruçou sobre fontes teóricas da reforma do estado, da luta pelo direito da criança e do adolescente, da intersectorialidade, da função do pedagogo e principalmente sobre as legislações e documentos que organizam e estabelecem o desenho das políticas, como Azevedo (2021), Bazílio (1998), Barroso (2015), Carrion (200), Cossetin (2016), Cury (2002), Gohn (1999-2000), Hofling (2001), Inojosa (2001), Junqueira (1999-2004), Koga (2003), Perini (2007), Saviani (2011-2013), entre outros. Os quais permitiu compreender que as políticas se configurassem como parcerias e a intersectorialidade fosse uma opção de gestão aos municípios, estados e federação, analisando assim o contexto de surgimento e efetivação desta. De luta e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, sempre acompanhado das legislações e compreendendo assim, o desenho estabelecido pelo município na oferta dessas políticas e as funções atribuídas ao pedagogo nos espaços. Para tanto, é possível apresentar como resultados desta pesquisa, a intersectorialidade como uma estratégia de gestão das políticas públicas, a qual para Monnerat e Souza (2009, p. 202) se configura como a “[...] capacidade de gestão que minimize as características históricas de fragmentação das políticas sociais”, ainda de acordo com as autoras, a caracterização da intersectorialidade está no reconhecimento dos limites de poder e de atuação dos setores, ou seja, cada setor deve atuar até seu limite e depois elaborar um trabalho de articulação com os demais setores que podem dar continuidade as ações, intensificando-as e/ou potencializando-as, com uma nova construção e entendimento de que um trabalho articulado, integrado, intersectorial, poderá acarretar na garantia da proteção do desenvolvimento integral das crianças atendidas, como sujeitos de direito, ofertando assim uma análise do conjunto e não do fragmento, que seja crítica e aponte as contradições, os limites e os possíveis vieses da política de proteção integral. A intersectorialidade ganha notoriedade no cenário nacional a partir do documento da reforma do estado (Brasil, 1995), o qual é resultado das ideias neoliberais que vinham adentrando no país e assumindo como diagnóstico para a reforma, de acordo com Peroni (2007), o fato de que a crise estava no Estado e não no sistema econômico. Ou seja, o Estado não deveria mais gastar com as políticas públicas, principalmente aquelas caracterizadas no documento como não exclusivas. Políticas essas, que foram garantidas as crianças e adolescentes desde a Constituição Cidadã (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as quais são necessárias, pela própria forma de organização do sistema que conduz à necessidade de políticas sociais compensatórias e assistencialistas,

a fim de minimizar o efeito da miserabilidade social que este provoca. Isto é, a sociedade capitalista e suas contradições se explicam pela forma como as sociedades se organizam para produzir o que precisam, por meio do trabalho. Sendo assim, o capitalismo e o neoliberalismo criam um sistema desigual que gera a necessidade de políticas sociais, porém, não quer ofertar de forma estatutária essas políticas garantidas. É neste contexto, que surge a necessidade das parcerias, do trabalho em rede e da intersetorialidade como mecanismo de gestão, sendo assim, passa a integrar os documentos nacionais, estaduais e municipais que organizam as políticas sociais para esse público. No município de Londrina, a primeira legislação que contempla essa estratégia é o Plano Municipal de Educação (2014-2025), o qual propõe em uma de suas metas “criar uma comissão permanente intersetorial (saúde, educação, cultura, esporte) com o objetivo de construir uma proposta educacional voltada a adolescentes e jovens de alta vulnerabilidade social” (Londrina, 2015), entretanto, o documento ainda não aponta ações voltadas para crianças. Essa ação só começar a acontecer de forma efetiva a partir da Lei Municipal nº 12.988/2019 que vai simbolizar um grande passo na gestão intersetorial da política de proteção à criança, no âmbito das políticas educacionais, visto que cria e regulariza a função denominada Professor Mediador Facilitador Escolar e Comunitário, a qual, busca um conjunto de estratégias na gestão do sistema educacional municipal com os demais serviços e órgãos que integram o Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente. Sendo está, uma ação pensada para crianças e adolescentes que contempla a idade ofertada nas escolas municipais de 0 a 11 anos e integra todos os setores. No mesmo ano o município regulariza o Comitê de Gestão da Rede de Cuidado e de Proteção Social das Crianças e dos Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência de Londrina, criado pela Resolução nº 46/2019 do Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente (CMDCA). Mas, é em 2021 que é criado o documento “Orientações gerais para a organização e o funcionamento da rede intersetorial de proteção social à criança e ao adolescente – Londrina/PR – 2021”, que estabelece a necessidade de um representante de cada setor que atenda crianças e adolescentes para compor a rede intersetorial. Esse documento, compreende a intersetorialidade como [...] a articulação entre as políticas públicas por meio do desenvolvimento de ações conjuntas, concebidas a partir de princípios e conceitos congruentes, destinadas à proteção, inclusão e promoção da criança, do adolescente e de sua família, vítimas do processo de exclusão social. (Londrina, 2021, p. 2). Ou seja, regulamenta que os setores trabalhem de forma conjunta para ofertar o melhor atendimento. Nos setores analisados os profissionais responsáveis

por integrar essa gestão exercem o papel do pedagogo, na assistência social como coordenadores dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, nas escolas como os coordenadores pedagógicos e ainda a figura das professoras mediadoras que integram o trabalho entre as duas instâncias analisadas, entretanto, estão lotadas nas unidades escolares e fazem o acompanhamento a partir de situações de evasão escolar e violência. Funções de competências desse profissional, visto que, as diretrizes do curso de pedagogia (2006) preconizam que o curso forme para atender a demanda da educação escolar e não escolar e a prevenção a situações de vulnerabilidade. Os documentos que descrevem as funções do coordenador na assistência previsto no edital de chamamento ou do coordenador pedagógico apresentado nas atribuições do cargo, comportam que é função desse profissional esse atendimento. Portanto, de acordo com as diretrizes, os pedagogos possuem condições concretas de desenvolver a proteção integral das crianças, juntamente com uma rede de apoio, onde cada indivíduo cumpra com sua função estabelecida, compreendendo que o ambiente pressupõe essas premissas, pois, não descaracteriza ou alarga a função e identidade do pedagogo, sendo que este profissional obtém sua identidade de acordo com as construções e relações que estabelece com a sua comunidade, atribuindo assim o sentido pedagógico e social da sua função independente do espaço escolar ou não escolar que atua. Para tanto, a partir de todo o exposto durante a pesquisa, conclui-se que, a educação escolar desponta como o setor mais importante da proteção integral da criança, pois é ele o setor obrigatório de acesso e permanência, onde é possível identificar as situações e buscar assegurar uma educação que ofereça possibilidades diversas de caminhos para essas crianças. Sendo assim, precisa ser um ambiente de acolhimento, confiança e refúgio para as diversas situações que possam estar expostas, contando com profissionais capacitados para tal ação. Enquanto esses profissionais tenham apoio para levar as situações as instancias necessárias e o trabalho seja de fato efetivado com garantias. Neste cenário, a criação do Professor Mediador Facilitador Comunitário Escolar é um grande avanço no alcance de uma gestão intersetorial que busque de fato o melhor atendimento as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Entretanto, as ações pontuais realizadas por um governo, são constantemente ameaçadas se não obtiver manutenção nas mudanças, podendo-se perder todo o caminho de avanço realizado durante a construção dessas políticas até o desenvolvimento deste trabalho.

## **Referências**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 nov.2025

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 02 nov. 2025.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, nov. 1995.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de maio, Seção 1, p. 11. 2006.

LONDRINA. **Plano Municipal de Educação de Londrina**. 2015. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/plano-municipal-educacao-cons-educacao>. Acesso em: 02 nov. 2025.

LONDRINA. Comissão de Acompanhamento da Rede Intersetorial de Proteção Social à Criança e ao Adolescente nos Territórios. **Orientações Gerais para a organização e o funcionamento da rede intersectorial de proteção social à criança e ao adolescente**. Londrina: [S. n.], 2021.

LONDRINA. **Lei nº 12.988 de 20 de dezembro de 2019**. Institui o Programa Mediação Escolar e Comunitária na Rede Municipal de Ensino de Londrina e dá outras providências. Jornal Oficial, edição nº 3956, caderno único, págs. 3 a 6, de 26/12/2019. Londrina, 2019.

MONNERAT, Giselle Lavinias; SOUZA, Rosminary Gonçalves de. Política social e intersectorialidade: consensos teóricos e desafios práticos. **SER Social**, Brasília, v. 12, n. 26, p. 200-220, jan./jun. 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o 146 privado. **Revista SIMPE – RS**, Porto Alegre, p. 11-33, 2007.

# AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E O PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA

Pollyana de Paula Pereira<sup>1</sup>

## Introdução

As transformações no mundo do trabalho, intensificadas pelo avanço das tecnologias digitais e pela reestruturação produtiva, provocam profundas transformações nas formas de produção, nas relações de trabalho e nas políticas educacionais. Podemos observar o fortalecimento do discurso que associa o desenvolvimento econômico ao investimento em capital humano, no qual a educação é compreendida como instrumento para aprimorar competências e promover a empregabilidade. O “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2019: A Natureza Mutável do Trabalho”, publicado pelo Banco Mundial, representa esta perspectiva ao afirmar que os avanços tecnológicos, embora gerem instabilidade e insegurança, também criam oportunidades, desde que os indivíduos estejam preparados para se adaptar continuamente às demandas do mercado.

Entretanto, a obra de Antunes (2018), mesmo sendo publicada um ano antes, pode ser considerada uma crítica a essa realidade. Ao analisar a nova morfologia da classe trabalhadora, o autor denuncia o aprofundamento da precarização estrutural, a expansão da terceirização e a intensificação da exploração do trabalho no capitalismo contemporâneo. Sua análise revela que o mesmo processo que os organismos internacionais descrevem como oportunidade é, na verdade, expressão da degradação das condições de vida e trabalho da classe trabalhadora, que passa a ser submetida à lógica da competitividade e da autoexploração.

Este resumo se constitui como um dos resultados dos estudos e discussões realizados no “Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação” da Universidade Estadual de Londrina, e tem como objetivo analisar as concepções de trabalho presentes nas orientações do Banco Mundial e na obra de Antunes (2018), discutindo suas implicações para as políticas educacionais brasileiras. O problema que orienta a pesquisa busca compreender como a crítica à precarização do trabalho na era digital feita por Antunes se contrapõe ao discurso sobre a empregabilidade e à teoria do

---

<sup>1</sup>Mestranda em Educação (UEL). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UEL). Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: pollyanap.paula@uel.br.

capital humano defendida pelo Banco Mundial (2019) e o que essas concepções revelam sobre o projeto de educação destinado à classe trabalhadora.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que possibilita compreender as determinações históricas e as contradições que articulam as transformações do trabalho e da educação no contexto capitalista.

## **Desenvolvimento**

O “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2019: A Natureza Mutável do Trabalho”, publicado pelo Banco Mundial (2019), aborda os desafios do trabalho diante das transformações provocadas pelas novas tecnologias digitais. O Banco Mundial (2019) defende que, embora os avanços tecnológicos gerem transtornos e insegurança aos trabalhadores, que temem perder seu espaço em um mundo cada vez mais competitivo, também produzem, de forma ainda mais intensa, novas oportunidades e melhorias na qualidade dos serviços ofertados.

Considerando que esses avanços tecnológicos criam e extinguem rapidamente diversos postos de trabalho, o relatório tem como objetivo destacar a importância do investimento em capital humano, uma vez que essa nova realidade exigirá que os trabalhadores se mantenham em constante formação ao longo da vida, devido ao fato de que dificilmente permanecerão na mesma empresa ou exercerão o mesmo cargo por longos períodos, como ocorria anteriormente.

Nessa perspectiva, de acordo com o Banco Mundial (2019), a “natureza do trabalho” passa a ser pautada pelos seguintes aspectos:

- 1- **Pelas tecnologias e plataformas digitais:** O uso das novas tecnologias ultrapassa as barreiras de tempo e espaço nas negociações, possibilitando o crescimento acelerado das empresas que utilizam plataformas digitais. Além disso, reduz consideravelmente os custos das transações e, conseqüentemente, aumenta os lucros.
- 2- **Pelo desenvolvimento de novas habilidades para o trabalho:** As novas tecnologias demandam do trabalhador o domínio de habilidades cognitivas complexas, habilidades socioemocionais e capacidade de adaptação diante das

constantes mudanças desse novo modelo produtivo. Nesse contexto, trabalhadores que executam tarefas simples e repetitivas, passíveis de automatização, tendem a ser substituídos.

- 3- **Pela extinção e criação de postos de trabalho:** O relatório argumenta que o receio de que as novas tecnologias eliminarão empregos não se justifica, pois, ao mesmo tempo em que algumas funções serão extintas ou substituídas, especialmente as ligadas à manufatura, haverá a criação progressiva de postos de trabalho no setor de serviços. Cabe, portanto, aos Estados investir no desenvolvimento do capital humano de sua população e aos trabalhadores buscar qualificação e adaptação às novas exigências do mercado.
- 4- **Pela informalidade:** O documento ressalta que, em muitos países em desenvolvimento, há um grande contingente de pessoas atuando em atividades de baixa produtividade. A maioria desses trabalhadores estão na informalidade e em empresas com pouco acesso à tecnologia. Em alguns desses países, o número de trabalhadores informais pode chegar a 90%. Mesmo com o crescimento econômico e melhorias regulatórias, essa situação se manteve estável nos últimos anos, e a falta de empregos formais e de proteção social continua sendo um grave problema.
- 5- **Pelo aumento da percepção de desigualdade causada pelas redes sociais:** A tecnologia e, em especial, as redes sociais têm influenciado a percepção de desigualdade entre as pessoas, pois expõem diferentes estilos de vida e oportunidades. Quando todos têm acesso às mesmas chances, criam-se condições para um crescimento econômico justo e sustentável. Entretanto, quando há desigualdade de oportunidades ou incompatibilidade entre as habilidades e os empregos disponíveis, surge o sentimento de frustração, processos migratórios e até a fragmentação social.

Segundo o documento, o novo tipo de trabalho exige uma formação voltada para o desenvolvimento de capital humano, ou seja, para a aquisição de habilidades cognitivas avançadas (resolução de problemas), habilidades socioemocionais (trabalho em equipe) e habilidades adaptáveis (raciocínio e autoeficácia). Desta forma o relatório defende que

é essencial investir na formação permanente e de qualidade desde a primeira infância para aumentar a produtividade e favorecer a adaptação dos futuros trabalhadores às mudanças tecnológicas

Em sua obra, Antunes (2018) caracteriza o trabalho na atualidade pela precarização estrutural, pela terceirização generalizada e pela intensificação da exploração da força de trabalho. Ele descreve a “nova morfologia da classe trabalhadora”, marcada pela fragmentação entre diferentes segmentos (operários industriais, trabalhadores do agronegócio, e especialmente, os trabalhadores do setor de serviços), que são submetidos a formas de superexploração e instabilidade.

Antunes (2018) também analisa a terceirização total, que transforma a precarização em regra e amplia o desemprego e a informalidade, nesse sentido o trabalhador é reduzido a uma peça descartável, submetida à lógica da produtividade e da competitividade constante. Assim, o trabalho deixa de ser espaço de realização humana e se transforma em motivo de insegurança, adoecimento e alienação.

Antunes (2018) evidencia que o novo tipo de trabalho, orientado pela flexibilização e pela lógica da empregabilidade tem como consequência a formação de sujeitos adaptáveis, moldados para atender às necessidades do capital e não para desenvolver suas potencialidades em uma formação humana integral.

O autor afirma que o trabalhador é obrigado a assumir a responsabilidade individual por sua formação e desempenho, internalizando a ideia de que deve ser “empreendedor de si mesmo”. Essa visão é perceptível no discurso dos organismos internacionais, que defendem uma educação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado e não para a emancipação social.

Ao tratar da sociedade da terceirização total, Antunes (2018) aponta que essa lógica produtiva se estende também à educação, pois tudo se torna mercadoria, inclusive o conhecimento. A formação passa a priorizar adaptação, produtividade e competitividade, o que leva a naturalização da precarização.

Por fim, o autor afirma que o enfraquecimento da solidariedade e o avanço do individualismo prejudicam a organização coletiva dos trabalhadores no campo educativo e sindical, de forma que o novo modelo de trabalho e educação resultam na submissão da formação humana à lógica do mercado que reproduz as formas de exploração e alienação que alimentam o capitalismo.

## Considerações finais

A análise dos dois textos demonstra diferentes concepções de sociedade, trabalho e educação. O Banco Mundial (2019) parte de uma visão utilitarista e adaptativa do trabalho, entendendo este como meio de inserção produtiva no mercado. Nesse sentido, a educação é vista como investimento econômico, voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades que garantam a empregabilidade diante das mudanças tecnológicas. O trabalhador ideal é aquele capaz de se reinventar continuamente, se responsabilizando por sua própria formação e desempenho, de acordo com a lógica do capital humano.

Em contrapartida, Antunes (2018) critica essa visão ao afirmar que as transformações tecnológicas, em vez de democratizar o trabalho, aprofundam sua precarização e que a flexibilização e a terceirização, apresentadas como soluções pelo discurso neoliberal, são apenas novas formas de exploração e alienação, nas quais o trabalhador é submetido à lógica da produtividade e da competitividade. Na obra, o trabalho é compreendido como categoria ontológica e fundamental para a vida social, e sua degradação causa a desumanização e a perda da dimensão emancipatória da educação.

O Banco Mundial (2019) propõe uma educação voltada à adaptação, que prepara indivíduos para sobreviver na instabilidade e na incerteza, e, portanto, naturaliza as desigualdades e transfere para o indivíduo a responsabilidade pela sua exclusão. Ao passo que Antunes (2018) defende a necessidade de uma educação crítica, capaz de promover consciência de classe e resistência à exploração capitalista, que reivindica a educação como prática social transformadora que reconhece o trabalho como expressão da atividade humana, não como mercadoria.

Em síntese, as concepções analisadas revelam dois projetos antagônicos. O projeto do capital, que reduz a educação à formação de mão de obra flexível e submissa, e o projeto da classe trabalhadora, que busca resgatar a centralidade do trabalho como princípio educativo e como possibilidade de emancipação humana.

## Referências

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

BANCO MUNDIAL. **A natureza mutável do trabalho**. Relatório sobre o

desenvolvimento Mundial. 2019. Disponível em:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/232751580940525237/pdf/Overview.pdf>

Acesso em: 29 ago. 2025.

# **A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A ADOÇÃO DO MODELO CÍVICO-MILITAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ**

Priscila Martins Fernandes<sup>1</sup>  
Silvia Alves dos Santos<sup>2</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Desde 2008, com a eclosão da nova fase da crise estrutural do capitalismo, estamos diante de um cenário que traz a combinação entre neoliberalismo, financeirização da economia e reestruturação produtiva, acarretando, por exemplo, no aumento das terceirizações e da informalidade. Estas diferentes formas de flexibilização e informalização da força de trabalho, combinadas com um relativo avanço tecnológico, tornaram-se uma característica marcante do capitalismo brasileiro recente (ANTUNES, 2018).

Aliás, estas características se agudizaram ainda mais nos últimos 5 anos, após vivenciarmos o cenário pandêmico da Covid-19, e no campo das políticas educacionais, não foi diferente. Relatos sobre a defasagem do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, além do aumento da precarização do trabalho docente vem sendo evidenciados.

Neste contexto, tivemos a adoção do modelo Cívico-Militar nas escolas da rede pública do Estado do Paraná, a partir dos anos 2020, afetando diretamente a organização político-administrativa-pedagógica de centenas de escolas da rede estadual do Paraná. Portanto, pretende-se analisar aqui a implementação do modelo Cívico-Militar e seus reflexos no processo de precarização do trabalho docente.

## **OBJETIVOS**

Neste estudo pretende observar dois aspectos. Primeiro, buscar entender as intenções que se tem ao implementar o modelo cívico-militar nas escolas públicas, mesmo este modelo podendo ser considerado inconstitucional<sup>3</sup>. Em seguida, analisar

---

<sup>1</sup> Mestre em História Social – UEL. Aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Professora da rede estadual de ensino (SEED-PR). E-mail: priscila.martins@uel.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: sillalves@uel.br .

<sup>3</sup> Tramita-se no Supremo Tribunal Federal (STF) uma ação direta de inconstitucionalidade do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná. Até o momento, a Advocacia-Geral da União (AGU) deu parecer favorável à inconstitucionalidade, já que os estados não podem instituir um modelo educacional que não esteja previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Além disso, o órgão ressalta que a Constituição

como os impactos desta implementação se constituem como parte integrante do processo de precarização do trabalho docente, e conseqüentemente podendo resultar também na precarização do ensino público como um todo.

## **PROBLEMA**

Autores como Acácia Zeneida Kuenzer e Álvaro Moreira Hypolito, apontam que os docentes não escaparam dessa nova realidade da precarização ou “flexibilização”, que vem substituindo as relações estáveis de trabalho, por trabalhos terceirizados, temporários, pontuais, *just in time* etc. Para Kuenzer, a flexibilização vai além do trabalho docente, atingindo também a concepção de aprendizagem, sendo esta cada vez mais mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, nas propostas curriculares como a flexibilização do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), na formação de professores e pelas novas formas contratuais (Kuenzer, 2021).

Enquanto que para Hypolito, as políticas educacionais têm sido baseadas em modelos gerencialistas que atribuem aos docentes à culpa pelo fracasso escolar. Portanto, a precarização pode ser identificada nas condições de trabalho, de carreira, de formação, na contratação, nas parcerias público-privadas, e nas formas de controle e regulação do trabalho (Hypólito, 2012). Além disso, Kuenzer afirma que “com a pandemia causada pela Covid-19, essa concepção se ampliou e consolidou, acelerando o processo de precarização que já estava em curso desde a expansão do regime de acumulação flexível”. (Kuenzer, 2021, p.238-239).

Nesse contexto, foi implementado o Programa dos Colégios Cívico-Militares (CCM) do Paraná instituído por meio da Lei Estadual n.º 20.338 de 06 de outubro de 2020, alterada pela Lei Estadual n.º 21.327/2022, e que está previsto no Plano Estadual de Educação (Lei Estadual n.º 18.492/2015). Assim tão logo instituído, ocorreram as consultas públicas em centenas de escolas do estado. Sem tempo hábil de se discutir com a comunidade escolar sobre o Programa Cívico-Militar, prevaleceu-se apenas a campanha positiva do governo. Dessa forma, precisamos compreender o contexto que permeia o período da consulta pública, e as motivações pela adesão ao Programa Cívico-Militar.

De acordo com Luiza Rabelo Colombo (2021), após as jornadas de 2013, surgiram grupos na sociedade civil formados pela aliança com igrejas e organizações

---

Federal não prevê que militares possam exercer funções de ensino ou de apoio escolar. Caso o STF julgue inconstitucional, o parecer pode ter efeito em outros estados. Somado a esta solicitação, o comitê de Direito das Crianças da ONU orientou em 09 de junho de 2025, que o Brasil proíba a militarização de escolas públicas em todos os estados e cidades.

fundamentalistas cristãs; a associação direta a grupos e intelectuais orgânicos da extrema direita que emergiram no contexto ultraconservador e reacionário, e que se vincularam diretamente à ideologia “escola sem partido”.

A autora denomina este movimento como uma agenda da frente liberal-ultraconservadora na educação e que vem representar a tentativa de aniquilar a educação pública. E para isso, passaram a adotar e propagar uma agenda que envolve três políticas: a privatização da educação em todos os níveis de ensino através do sistema de vouchers<sup>1</sup> e outras medidas; a militarização das escolas; e a educação domiciliar (ampliação das políticas de educação a distância).

Outro fator a ser observado é que a consulta pública foi realizada durante a pandemia de Covid-19, um momento de grande vulnerabilidade social. Segundo Colombo o pretexto da pandemia, é justamente a tentativa de implementação permanente (travestida de emergencial) de toda a agenda dessa frente liberal-ultraconservadora para a educação. E isso é demonstrado pela ampliação da implementação do modelo nos anos seguintes.

Nesse sentido, podemos concluir que a consulta pública feita como algo emergencial, e no contexto da pandemia foi algo calculado para se fazer valer a agenda da frente liberal-ultraconservadora das políticas educacionais, se aproveitando também do desgaste da imagem dos professores promovidos pela ideologia da “escola sem partido” e da “lei da mordaza”, num cenário de ascensão ao poder da extrema-direita, ocupando os cargos máximos do executivo tanto em nível federal como estadual, além da eleição majoritária de parlamentares da direita e extrema-direita, defensores da combinação entre neoliberalismo, financeirização da economia e reestruturação produtiva, e da precarização da força de trabalho como havia apontado Ricardo Antunes. Além disso, observa-se neste modelo a precarização tanto do trabalho na forma de contratação quanto na questão salarial. De acordo com a lei n.º 21.327/2022 que instituiu o Programa Colégio Cívico-Militares, Art. 6º “Os professores que possuem lotação nas

---

<sup>1</sup> O sistema de vouchers foi defendido pelo então secretário de Educação do Paraná, Renato Feder. Durante sua gestão houve uma das maiores ampliações do sistema de escolas “cívico-militares” no país, alcançando pelo menos 195 instituições. Além disso, Feder à frente da educação paranaense, lançou um edital, em 11/10/2022, para privatizar a gestão de 27 escolas estaduais: o chamado projeto “Parceiro da Escola”. Atualmente, Feder é o secretário de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://adusp.org.br/conjuntura-politica/secretario-da-educacao-e-ex-diretor-e-acionista-de-empresa-que-tem-contratos-com-o-estado-em-livro-renato-feder-ja-defendeu-privatizacao-total-dos-servicos-publicos/>>. Acesso em: 19 jul. 2025.

instituições de ensino que passarem a ser cívico-militares terão seus direitos assegurados nos termos da legislação específica, não sendo admitidas novas lotações nas referidas instituições de professores de instituições não enquadradas no Programa.” Portanto, se os professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) lotados no CCM, se aposentarem ou se transferirem para outro colégio, um outro professor QPM que queira ser transferido para um CCM, será impedido de fazer esta remoção. Isso faz com que a maioria dos professores atuantes no CCM sejam contratados temporariamente. Em dados obtidos no portal “SEED em Números”, dos 65.391 docentes contabilizados em maio de 2023, 42% foram admitidos através de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Estes profissionais não têm estabilidade, podem ser demitidos a qualquer tempo, não têm plano de carreira nem outros direitos que promovem a valorização e incentivam a qualificação. Docentes com especialização, mestrado ou doutorado, por exemplo, não ganham nada a mais pela experiência que possuem.

Enquanto que no aspecto salarial apresenta-se a seguinte situação, segundo a lei n.º 21.327/2022, Art. 19. “Aos militares atuantes no Programa dos Colégios Cívico-Militares será atribuída a Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar - GESICM, a ser custeada pela SEED”. A gratificação dada a estes militares é de R\$ 5,5 mil, o que equivale ao salário de cinco agentes educacionais e supera o piso dos professores, como mostram os dados apresentados no site da APP-Sindicato (Sindicato dos trabalhadores em Educação Pública do Paraná). Em 2025, o valor mínimo definido para o salário de um professor efetivo ou contratado é de R\$ 4.920,56 - 40 horas semanais. Como vimos anteriormente, este salário está abaixo da gratificação dada aos militares, que nem sequer possuem formação para lidar com os estudantes.

Por fim, Kuenzer (2021) afirma que professores e alunos se encontram na precarização do trabalho docente, vivenciando o risco da banalização do esforço, da passividade cognitiva, da perda de interesse pela leitura, onde o que importa é aprender depressa e sem esforço. “Desenvolve-se uma pedagogia mercantilizada que oferece opções de curta duração, baixo custo e reduzida qualidade, presenciais e a distância, em que o pouco esforço intelectual é recompensado com um certificado tão vazio de significado quanto incapaz de facilitar a inclusão” (Kuenzer, 2021, p. 248).

## **FONTES TEÓRICAS**

Com o intuito de compreender o trabalho docente a partir das políticas educacionais e das mudanças no mundo trabalho e suas implicações para o trabalhador

docente, abordamos autores que partem da análise sobre as mudanças no mundo do trabalho e suas relações com a agenda das políticas educacionais, e que problematizam as condições de desenvolvimento do trabalho docente nas instituições públicas de ensino, tais como Acácia Zeneida Kuenzer, Álvaro Moreira Hypolito, Luiza Rabelo Colombo e Luiz Carlos de Freitas.

Por tratar-se de um resumo de uma proposta de estudos desenvolvida no âmbito de uma disciplina especial no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação, precisa-se ainda ampliar o referencial teórico trazendo para o debate mais pesquisadores, especialmente aqueles que tratam do tema da adoção da militarização das escolas públicas no estado do Paraná.

## **METODOLOGIA**

Esta proposta de pesquisa se fez mediante pesquisa bibliográfica e encontra-se ainda em construção. Aqui está expresso apenas uma introdução a esse debate em razão de nossa participação como estudante especial na disciplina de Políticas Educacionais e Trabalho Docente no âmbito do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação na Universidade Estadual de Londrina. Pretendemos realizar coleta e análise de dados estatísticos, além da pesquisa bibliográfica e documental que nos auxilie no aprofundamento da temática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O professor Luiz Carlos de Freitas cita o exemplo do Paraná, como uma espécie de projeto político em que conservadores se aliaram aos liberais formando o “liberal no mercado, conservador nos costumes”. “Para os conservadores, a escola pública deve ser militarizada; para os liberais, deve ser privatizada. Esses projetos se cruzam e se apoiam – como ocorre atualmente no Paraná” (Freitas, 2021, p. 499).

Freitas acredita que apesar das bases nacionais curriculares e do aumento do controle do trabalho docente, os professores podem encontrar espaços nas escolas e em suas salas onde exercitar o contracontrole, a contrarregulação. No plano mais geral, emerge a luta contra a privatização e a militarização da educação (Freitas, 2021, p. 499). Com isso, entendemos como o aumento da precarização do trabalho docente vem acontecendo, especialmente na rede pública do Paraná, com seus 312 Colégios Cívico-Militares. Neste cenário em que nos encontramos se torna muito difícil lutar por uma educação básica, gratuita e de qualidade, e para isso o papel dos sindicatos e da mobilização da categoria são fundamentais. Enquanto decisões que visam conter o acelerado crescimento da precarização do trabalho docente não são sancionadas, os

professores, no limite de suas possibilidades, buscam resistir e persistir no trabalho de conscientização sobre o combate a esse modelo de educação-mercadoria que vem nos sufocando cada vez mais.

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

COLOMBO, Luiza Rabelo. O Colégio Pedro II sob fogo cruzado na crise da pandemia. In: Magalhães, Jonas et al. (orgs.) **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. v.2, p. 156-176.

FREITAS, Luiz Carlos de. Entrevista com Luiz Carlos de Freitas (setembro de 2020). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. v.2, p. 491-501.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.) **O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 203-221

KUENZER, Acácia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: Magalhães, Jonas et al. (orgs.) **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. v.2, p. 235-250.

PARANÁ. **Lei nº 21.327, de 20 de dezembro de 2022**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná, altera dispositivos da Lei nº 19.130, de 25 de setembro de 2017, revoga parcialmente a Lei nº 20.338, de 6 de outubro de 2020, e dá outras providências. Curitiba: Palácio do Governo do Estado do Paraná, 2022.

# PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEUS IMPACTOS PARA O TRABALHO DOCENTE: um estudo introdutório

Rafaela Jacomini<sup>1</sup>  
Silvia Alves dos Santos<sup>2</sup>

A pesquisa aqui apresentada trata-se de um estudo introdutório de um projeto de Iniciação Científica em andamento, cuja debate sobre a plataformização da educação é uma parte da pesquisa. A expansão das plataformas digitais no campo da educação representa uma das expressões mais evidentes da lógica neoliberal na gestão educacional pública, sob o discurso da inovação e da eficiência, promovendo a inserção massiva de tecnologias digitais e plataformas privadas no cotidiano escolar. O movimento da plataformização da educação, não apenas reconfigura práticas pedagógicas, de avaliação e formas de interação, mas também impõe novas formas de controle, vigilância e precarização do trabalho docente (Previtali e Fagiani, 2022, p.157). Considerando a compreensão de Silva (2024), a plataformização se dá como um processo amplo e estruturante, o qual envolve a mercantilização e a privatização da educação. Este estudo introdutório, busca discutir os impactos desse processo de plataformização sobre o trabalho docente no âmbito escolar público, analisando como as plataformas digitais influenciam as dimensões pedagógicas, éticas e políticas do trabalho docente. Além disso, deve-se esclarecer que a plataformização ganhou ampla expressividade a partir da pandemia do Covid-19, no ano de 2020, na qual medidas emergentes e privatistas ganharam grandes licitações nas redes de ensino públicas. Essa etapa onde a tecnologia se tornou produto das relações sociais de classe, na qual foi implantada de forma significativa nesse período pandêmico (Previtali e Fagiani, 2022). Diante desse cenário, esta pesquisa visa problematizar os impactos da plataformização sobre o trabalho docente na educação pública, compreendendo-a como parte de um projeto político mais amplo de privatização e precarização da rede pública de ensino. A pesquisa se justifica por entendermos a necessidade desse debate no campo educacional e por compor em partes nosso projeto no Programa de Iniciação Científica. Observamos pela breve literatura estudada que há uma grande demanda de plataformas educacionais na rede pública de ensino no Brasil e que esse fenômeno tem aumentado processos de aprendizagem de forma mecânica sem proporcionar a construção do senso

---

<sup>1</sup>Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, rafaela.jacomini@uel.br.

<sup>2</sup>Doutora em Educação (UFSCar). Professora Associada no Departamento de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: sillalves@uel.br.

crítico nos estudantes. Por fim, os principais referenciais teóricos usados como base neste estudo, foram autores como Silva (2024), Previtalli e Fagiani (2022), Sczip (2024) e Pessanha (2023), os quais abordam temas e análises críticas sobre o sistema de plataformização, sobre a educação pública e a estruturação do trabalho docente considerando suas relações políticas, econômicas e sociais, especialmente pós pandemia. A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, na qual possui como objetivo analisar a plataformização do trabalho docente no Brasil no período de 2020-2024 na escola pública. O levantamento de dados ainda se realizará. A ideia é utilizar o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para a busca de estudos que tratem sobre a plataformização do trabalho docente, e que abordem as consequências, impactos da plataformização para o trabalho docente. Tais levantamentos das produções permitirão um ponto de partida para situar o objeto de pesquisa e a ampliação do debate acerca das políticas de plataformização da educação pública de modo a contribuir para novas pesquisas e reflexões sobre a temática. Além disso, a pesquisa em andamento, está sendo desenvolvida através de levantamento bibliográfico, contemplando obras e artigos científicos que abordam tal conteúdo.

A análise crítica do movimento da plataformização da educação pública com a implementação das plataformas educacionais, torna possível a compreensão da sua influência sobre o trabalho docente de forma estrutural e prática. Assim como Previtalli e Fagiani (2022) descreve em seu artigo, as tecnologias digitais pedagógicas além de possuírem funções integrativas e avaliativas, possuem objetivos de supervisionar, controlar, motivar e disciplinar os trabalhadores e a gestão do trabalho (Previtalli e Fagiani, 2022). Vinculando-se a isso, Sczip (2024) nomeia este cenário de implementação como “o capitalismo de plataforma” baseando-se na exploração de dados, reelaborando a lógica de geração de valor, plataformas digitais de aprendizagem (PDA) e aplicativos de gestão escolar, fazendo com que os docentes virem apenas reprodutores de funções repetitivas e, muitas vezes, extenuantes (Sczip, 2024). Desta forma, a autonomia docente é progressivamente reduzida, enquanto as dimensões humanas e coletivas do ensino são substituídas por métricas, algoritmos e padrões de desempenho, Sczip (2024) adiciona que esta desconfiguração estrutural e organizacional do trabalho docente na educação pública, é ocasionada a partir do momento em que os mesmos são colocados em situações onde há a imposição de metas irreais para serem alcançadas, submetendo à precarização do tempo de trabalho e da condição de vida daquele sujeito. Ademais, deve ser considerado que com a intensificação do uso de PDA (Plataformas de Aprendizagem), há

o aumento da carga horária, mesmo que indiretamente, pois desta vez não possui a necessidade de estar fisicamente presente no ambiente de trabalho para realizar funções produtivas, em especial atividades de cunho avaliativo (Sczip, 2024). Outrossim, a autora Silva (2024), em seu artigo propõe a conceitualização de plataforma da educação como supracitado, e plataformas educacionais, assim como sua diferenciação, conceito no qual a presente pesquisa tem sido apoiada, desta forma a mesma descreve plataforma da educação como um processo amplo e estruturante, o qual envolve a mercantilização e a privatização da educação diante da lógica do mercado digital, buscando a reorganização da educação dentro da economia, entretanto as plataformas educacionais são as ferramentas palpáveis que emergem esse processo dito anteriormente. Ainda sob a ótica de Silva (2024), o controle gerado através da plataforma da educação escapa do domínio público para o privado, integrando assim a mercantilização da educação, fenômeno amplamente divulgado pelo ideário neoliberal no sistema capitalista para o setor educacional. Por fim, Pessanha (2023) faz a interpretação do cenário da plataforma como uma “dominação tecnológica”, onde há a digitalização em diversas esferas da era atual, caracterizando uma reestruturação produtiva. Visto isso, transparece a importância da continuidade de pesquisas acerca do tema, buscando contribuições para a reflexão acerca da plataforma da educação pública e como isto intervém diretamente no trabalho docente na escola pública.

## REFERÊNCIAS

- EVANGELISTA, Olinda et al. (org.). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2019.
- PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. **Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 156-165, jan./abr. 2022.
- PESSANHA, Roberto Moraes. **Plataformização da educação: um debate necessário**. Curitiba: APP-Sindicato, 1 jul. 2023. Disponível em: <https://www.robertomoraes.com.br/2021/05/plataformizacao-da-educacao.html>
- SCZIP, Rossano Rafaelle. **A plataforma da educação na rede estadual do Paraná: impactos sobre o trabalho docente e na disciplina de História**. Revista Palavras ABEHrtas, n. 9, 2024. ISSN 2764-0922.
- SILVA, Maura Sandra da. **A implantação das plataformas educacionais no Estado do Paraná e os impactos na organização do trabalho docente**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, X, 2024, Campina Grande. Tecnologias e educação. Campina Grande: Realize Editora, 2024. v. 3. p. 867-882.

# **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): OS POSSÍVEIS IMPACTOS DO CURRÍCULO APÓS A SUA IMPLEMENTAÇÃO**

Suelen Freschi de Oliveira<sup>1</sup>  
Edméia Maria de Lima<sup>2</sup>  
Ingrid de Cássia Selegrin Campos<sup>3</sup>

O estudo em andamento tem como objetivo analisar os possíveis impactos da implementação do novo currículo do Ensino Médio, vigente pela Lei nº 14.945/2024, a partir das percepções dos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia da UEL, considerando as mudanças ocorridas no período anterior à implantação da Reforma do Ensino Médio seguido de como se deu esse processo. Tem como problema: De que forma a implementação do currículo do Ensino Médio, vigente pela Lei nº 14.945/2024, tem impactado a formação teórica dos estudantes que ingressaram no 1º ano do curso de Pedagogia da UEL? A pesquisa estrutura-se a partir do método materialista histórico-dialético.

Como metodologia, utilizaremos a análise documental e bibliográfica, a pesquisa contemplará também um levantamento de dados, realizado por meio de questionário presencial aplicado a estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A escolha desse público se justifica pela recente transição desses estudantes do Ensino Médio para o Ensino Superior – o que permitirá captar percepções mais próximas e atuais sobre as transformações curriculares recentes.

A proposta de reformulação do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017 e hoje vigente pela Lei nº 14.945/2024, desde a sua proposta inicial, tem suscitado debates acerca da flexibilização curricular e a formação teórica dos estudantes. A nova estrutura do Ensino Médio incorpora a flexibilização com itinerários formativos, é o que estabelece o Art. 35-B da Lei nº 14.945/2024 “O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos” (BRASIL, 2024).

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: suelen.freschi@uel.br.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail:edmeia.maria.lima@uel.br.

<sup>3</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail:ingrid.selegrin@uel.br

Durante décadas, o Ensino Médio tem sido alvo de disputas hegemônicas e de reformulações na sua organização, finalidade e principalmente o currículo – passando por um processo histórico resultando em uma **escola dualista** com atribuição de um tipo diferenciado de educação: uma com formação propedêutica, voltada às elites e a outra, profissionalizante, direcionada à classe trabalhadora. O interesse de grupos hegemônicos nessa última etapa da educação básica é nítido, nela serão formados os futuros trabalhadores que irão atuar no mercado de trabalho vigente para servir no processo de produção e reprodução do capital. A análise histórica busca compreender como essas mediações se consolidaram e influenciam as políticas educacionais atuais. É preciso compreender que a prática escolar expressa as concepções dominantes de cada época e, é nesse sentido que a relação entre educação, cultura e currículo tem raízes históricas na colonização e na implantação do capitalismo, perpetuando a divisão social do trabalho.

As reformas do Ensino Médio ao longo do século XX e início do XXI transformaram o currículo em um campo de disputa entre diferentes setores sociais, refletindo interesses e visões distintas sobre quais saberes são essenciais para a sociedade capitalista. Nesse sentido, o conhecimento passou a ser visto como o principal capital do trabalhador, e o discurso dominante passou a apresentar o Ensino Médio como um meio de preparação para o mercado de trabalho, reforçando sua função instrumental e econômica.

Na década de 70 com o início da industrialização, a indústria precisava da formação de mão de obra de trabalhadores para a expansão dos processos de industrialização. Contudo, a população brasileira era, em sua maioria, analfabeta e carecia de um conhecimento mínimo para suprir essas demandas.

Assim, a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) marcou um ponto crucial na educação brasileira ao vincular o ensino à noção de trabalho e à teoria do capital humano, consolidando políticas educacionais alinhadas ao regime militar e às demandas do desenvolvimento econômico. Apesar de apresentar um discurso de modernização, a reforma aprofundou a dualidade estrutural, destinando às escolas públicas uma formação técnica voltada ao mercado e às privadas um ensino preparatório para o ensino superior, perpetuando desigualdades e restringindo a formação crítica dos estudantes.

Apesar do processo de redemocratização na década de 1980, a dualidade ainda permaneceu. As políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, especialmente a partir da década de 1990, inserem-se em um projeto global de adequação da educação às exigências do capital internacional. Organismos multilaterais, como o Banco Mundial,

passaram a orientar o financiamento e as reformas educacionais, defendendo a privatização dos serviços públicos, parcerias entre o setor público e o privado e a adaptação dos currículos às necessidades do mercado, retomando a teoria do capital humano, a qual compreende a educação como investimento para aumentar a produtividade e a competitividade, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por sua empregabilidade e sucesso econômico.

É importante considerar que a relação entre educação e economia aqui estabelecida seguiu a mesma fundamentação teórica que orientou a política educacional do pós-64. Neste caso, a teoria do capital humano foi incorporada também como referência para o neoliberalismo, repetindo, em outro nível, as mesmas afirmações sobre o indivíduo, sociedade e desenvolvimento postuladas ao longo do regime ditatorial. (Martins, 2009, p.117-118).

No Brasil, essa concepção foi fortemente adotada por instituições como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o Instituto Liberal, que passaram a defender uma educação voltada à formação de trabalhadores adaptáveis ao novo padrão produtivo da era da microeletrônica e da globalização. A escolaridade passou a ser vista como instrumento para elevar a produtividade e integrar o país ao mercado internacional.

As avaliações de larga escala, como o PISA, reforçaram essa tendência ao valorizar competências básicas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Por outro lado, documentos como o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (Jacques Delors, 1996) difundiram a ideia de “educação ao longo da vida”, com o intuito de moldar o trabalhador com os interesses da lógica produtiva.

Assim, a proposta seria implementar uma educação voltada para o consenso, marcada pela crescente participação do empresariado a partir de parcerias público-privadas e da atuação do terceiro setor. Essa influência expandiu-se por todos os níveis de ensino, envolvendo a comercialização de materiais didáticos, a formação de professores, a gestão educacional e a elaboração de políticas públicas, lideradas por movimentos como o Todos pela Educação e outras entidades empresariais.

Com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), consolidou-se a parceria entre o público e o privado na gestão e execução das políticas educacionais, fortalecendo o papel do empresariado por meio do chamado terceiro setor. No Brasil, essas organizações ligadas à CNI, como o Movimento Todos pela Educação, influenciaram diretamente a formulação e aprovação de políticas públicas, principalmente no que tange às reformas do Ensino Médio - mantendo sobre elas papel decisivo nos encaminhamentos dessas políticas.

A interferência do setor empresarial nos direcionamentos das políticas educacionais, especialmente o currículo, possibilita conhecer e compreender os projetos societários em disputa diante da aprovação da Lei 13.415/2017.

O governo Lula e Dilma procurou conciliar crescimento econômico com a ampliação dos direitos sociais, sem romper, contudo, com o modelo globalizado e as diretrizes de expansão do capital. “As políticas implementadas pelo bloco no poder fizeram com que a classe empresarial ampliasse as margens de concentração da riqueza, seguindo a mesma tendência dos períodos anteriores ao governo” (Martins, 2009, p. 225). Os governos não romperam com a estrutura de acumulação, houve avanços significativos nas políticas sociais, por sua vez, com o golpe desferido contra o governo Dilma, acentuaram-se políticas antidemocráticas, dentre elas, a implementação da reforma do Ensino Médio.

Tão logo o projeto de Lei nº 6.840/2013 (Brasil, 2013) foi apresentado ao Congresso, diversas instituições se manifestaram contrariamente, tais como o Observatório do Ensino Médio, Movimento em Defesa do Ensino Médio, entre outras, como o movimento estudantil que ficou conhecido como Primavera Secundarista. Ainda assim, o governo Temer trouxe a proposta de reforma por meio da MP nº 746/2016, que consolidou-se na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).

A proposta de flexibilização do currículo, que manteve o foco e a carga horária maior, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e introduziu a possibilidade do exercício docente com base no notório saber, expressa uma inflexão importante nas políticas educacionais brasileiras. Essa medida não representa apenas uma reorganização técnica do currículo, mas a consolidação de uma concepção de educação alinhada às exigências do mercado de trabalho e à racionalidade neoliberal. Ao transformar o conhecimento em mero instrumento de adaptação às demandas produtivas, a reforma esvazia a dimensão formativa e crítica da escola pública, deslocando o foco da formação humana integral para o desenvolvimento de competências práticas e imediatistas.

Estruturalmente, o currículo foi dividido em duas partes, sendo uma de Formação Geral Básica, com aproximadamente 1800 horas e os Itinerários Formativos, com no mínimo 1200 horas. A Formação Geral Básica foi organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicada, de modo que os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática apresentam uma carga-

horária maior (Brasil, 2018). Os Itinerários Formativos são orientados a partir do documento Caderno de Itinerários Formativos (Paraná, 2024).

Esse documento orienta sobre a implementação de itinerários no Estado do Paraná às partes flexíveis obrigatórias, tais como: Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional, destaca alguns elementos da nova grade curricular como o desenvolvimento de competências e habilidades empreendedoras, socioemocionais e atitudes proativas – o que refletem estruturas econômicas e ideológicas que, fundamentadas em políticas neoliberais, vêm avançando nas reformas do currículo educacional. O documento *Competências e empregos: uma agenda para a juventude* (Banco Mundial, 2018) traz diversas diretrizes para a educação brasileira, indagando a urgência de políticas educacionais voltadas para capacitações e ao mercado de trabalho:

As Intervenções por meio de políticas públicas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores (Banco Mundial, 2018, p.7).

Segundo Ricardo Antunes (2018), a formação do indivíduo deve ir além de um enfoque tecnicista, englobando uma perspectiva crítica e social, capaz de promover a compreensão do mundo e das próprias condições de vida:

[...] quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho – como muitas vezes ocorre no mundo capitalista e em sua sociedade do trabalho abstrato – ela se converte em um mundo penoso, alienante, aprisionado e unilateralizado (Antunes, 2018, p.131).

Nesse sentido, a reforma desloca o conteúdo teórico para o foco em habilidades práticas e competências específicas, intensifica um processo de esvaziamento do saber enquanto fundamento essencial para a autonomia intelectual e a criticidade, ampliando a alienação e aprisionamento previsto com essa organização curricular.

Assim, ao priorizar habilidades de curto prazo, a escola acaba mitigando o desenvolvimento de uma compreensão aprofundada e crítica das disciplinas, que é crucial para que o estudante possa exercer seu protagonismo na sociedade e avançar com autonomia no Ensino Superior.

A metodologia desta pesquisa estrutura-se a partir do método do materialismo histórico-dialético, que de acordo com Evangelista e Shiroma (2019), vai além da simples categorização e leitura de dados. Esse método busca compreender a realidade concreta

expressa nos documentos analisados, considerando não apenas o conteúdo explícito, mas também os elementos históricos, sociais e ideológicos que permeiam as linguagens e os discursos.

Dessa forma, a análise deste trabalho não se limita à interpretação textual, mas constitui um instrumento de produção de conhecimento crítico, capaz de desvelar as contradições e mediações existentes no contexto histórico em que as políticas educacionais são formuladas e implementadas, possibilitando compreender as relações entre educação, política e sociedade a partir das disputas ideológicas e dos projetos hegemônicos que orientam as reformas no campo educacional:

Analisamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (Evangelista, Shiroma, 2019, p.85).

Além da análise documental e bibliográfica, a pesquisa contemplará também um levantamento de dados, realizado por meio de questionário presencial aplicado a estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A escolha desse público se justifica pela recente transição desses estudantes do Ensino Médio para o Ensino Superior – o que permitirá captar percepções mais próximas e atuais sobre as transformações curriculares recentes.

As trajetórias históricas de reformulações curriculares do Ensino Médio no Brasil, revelam um constante movimento de reconfiguração das finalidades educacionais, sempre seguindo exigências do modelo capitalista, e interesses dos grupos hegemônicos. Desde a década de 1970, até as mais recentes, Lei nº 14.945/2024, observa-se a permanência de um projeto que vincula a formação dos estudantes para se adaptar ao mercado de trabalho. Os resultados a serem apresentados, por meio da coleta de dados com estudantes oriundos do novo Ensino Médio, poderão oferecer subsídios para uma visão mais ampla, desde a implementação da reforma até a entrada dos estudantes que cursaram o Ensino Médio a partir dessa proposta curricular no Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude**. Washington DC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Acesso em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Presidência da República. **Câmara de Reforma do Estado (1995) Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, MARE.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840 de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1200428](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428). Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 25 de out. de 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.495**, de 31 de julho de 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm). Acesso em: 25 de out. de 2025.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Ensino Médio. 2018. Disponível em: Acesso em: 25 de out. 2025.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo (orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de fora: UFJF, 2009.

PARANÁ. **Caderno de Itinerários Formativos: orientações para a implementação no Ensino Médio**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2024. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=55643&ext=pdf&k=b0c4d14f9b>. Acesso em 30 de out. 2025.

# AS AÇÕES POLÍTICAS DO APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA LEMANN NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Rebeca de Oliveira Santos Flor da Rosa<sup>1</sup>  
Vinícius Augusto Marques dos Santos<sup>2</sup>  
Adriana Medeiros Farias<sup>3</sup>

Este trabalho versa sobre a proposta de iniciação científica (IC), em andamento, com conclusão prevista para agosto de 2026, realizada com apoio da Fundação Araucária e integrada aos estudos em andamento no Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Os estudos são derivados do projeto de pesquisa “Políticas educacionais e as formas de empresariamento da educação pública escolar”, cujo escopo são as políticas educacionais produzidas e implementadas no contexto contemporâneo do capital-imperialismo, conceito designado por Fontes (2010), no processo de empresariamento da educação pública, no Brasil e, em particular, no estado do Paraná.

Esta proposta de IC problematiza a atuação política do Aparelho Privado de Hegemonia (APH) Lemann, por meio do levantamento das suas ações, programas e projetos, voltadas para a educação pública, nas diversas frentes organizadas pela Fundação e por instituições denominadas parceiras que envolvem a organização escolar em suas dimensões política, pedagógica, administrativa, curricular e formativa. A relevância social deste trabalho se justifica na necessidade de entendimento e aprofundamento das formas pensadas pela Fundação Lemann para a produção do consenso que tem conformado as classes subalternas aos interesses capitalistas da classe burguesa, expressos no processo de empresariamento da educação, processo este que implica na descaracterizado da função social da educação pública e, com ele, os fins públicos da escola, no acesso ao conhecimento sistematizado por crianças, jovens, adultos

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). E-mail: rebeca.flordarosa@uel.br

<sup>2</sup> Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGeo/UEL). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). E-mail: vi.augusto2022@uel.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) da UEL. Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). E-mail: adrianafarias@uel.br

e idosos. Para tanto, objetiva-se estudar as ações políticas da Fundação Lemann constituídas na educação pública, desde a sua criação no Brasil, até 2026. Especificamente, trata-se de buscar no banco de teses, dissertações e artigos científicos as produções científicas centradas no estudo da Fundação Lemann, como Aparelho Privado de Hegemonia, identificar as ações e os programas, por fim, organizar, sistematizar, analisar e disseminar os dados. Para consecução da pesquisa, o tipo de pesquisa documental é o adequado, uma vez que se utiliza das fontes variadas tais como: relatórios, atas, termos de cooperação, conteúdos de divulgação nos sites, nas redes sociais e canais do *youtube* da organização, o que permite ampliar a caracterização do APH e suas iniciativas. A análise documental exige compreender para além do documentado o contexto histórico, social, político e cultural de sua produção (Evangelista e Shiroma, 2019). A pesquisa bibliográfica, por sua vez, é pertinente para o estado da produção do conhecimento a respeito do tema. Gil (2008), destaca em sua obra que o levantamento bibliográfico é pertinente ao trabalho de busca, descrição e análise dos estudos realizados dentro de um campo específico do conhecimento científico.

O processo sistemático de coleta de dados passa por reunir, fichar, sintetizar e analisar as informações encontradas em uma base dados consolidados. Ao final o processo permite a construção de uma base teórica sobre o assunto a ser pesquisado e o conhecimento já produzido. Lakatos e Marconi dizem que a pesquisa coloca “[...] o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (2003, p. 183). Os estudos têm por referência teórica três intérpretes do campo marxista e gramsciano, Sônia Mendonça (2014), Virginia Fontes (2010) e René Dreifuss (1987). Eles têm sido a base para a análise teórica e metodológica dos aparelhos privados de hegemonia, por suas pesquisas consolidadas desde os anos 1960 e anterior a eles no campo da atuação empresarial agrária, na constituição da malha de APH empresariais e na análise da sociedade civil empresarial.

O conceito fundamental para os estudos sobre Aparelho Privado de Hegemonia, de modo geral, é o conceito ampliado de Estado. Entende-se como Estado ampliado a relação não dicotômica e relacional entre sociedade civil e sociedade política. Para Gramsci (2011) o Estado é compreendido no campo marxista, como classista, distanciando, portanto, das matrizes liberais comumente presentes nos estudos sobre políticas educacionais (Masson, Farias, 2023, Mendonça, 2014). Estado Ampliado ou

Integral é categoria de análise para se compreender a movimentação de projetos societários em disputa, porque representam interesses antagônicos, sobretudo no século XXI, na redefinição das políticas educacionais, uma vez que esta movimentação, tem indicado a hegemonia das ideias empresariais que direcionam a forma e a oferta pública escolar (Freitas, 2018). Esta movimentação de ideias, valores e concepções de mundo tem sido feita pelos APH, com destaque para aqueles cuja origem se assenta nos grupos empresariais de diversos ramos e setores da sociedade capitalista (Fontes, 2010).

Por este motivo, a literatura tem indicado o acréscimo do termo empresarial ao APH, para designar um tipo de aparelho e sua forma específica de atuação na sociedade civil denominada empresarial, com ação voltada para a educação, dentre outros campos (cultura, assistência e saúde) (Fontes, 2010).

Nesta pesquisa, o empresariamento da educação, pode ser definido, conforme Motta e Andrade (2020) como um fenômeno que expressa a transformação da educação em um produto, ou como as autoras definem, trata-se da mercadorização e da mercantilização. Nele se observa como as políticas públicas têm viabilizado um tipo de educação parecida com uma empresa, começando por sua forma gerencialista de administrar as escolas públicas. Algumas dessas ações são os projetos que fomentam a compra e a venda de materiais apostilados para avaliações em larga escala, onde criam a necessidade (cumprimento de metas, de resultados) e ofertam a solução (soluções pedagógicas). O fenômeno do empresariamento da educação não ocorre somente no ensino, mas engloba toda o funcionamento das redes públicas e privadas de educação, desde a sala de aula até a organização da comunidade. O que se pode observar nos projetos empresariais espalhados nas redes públicas de ensino e que criam as condições para a reprodução da concepção hegemônica de uma tal educação de qualidade, de qualidade empresarial (Soriano, 2023).

No processo de empresariamento da educação pública, os empresários dirigem a educação, por meio dos APHEs, ou seja, de seus ideais empresariais alheios à realidade educacional, com foco na ampliação do mercado educacional, na venda dos produtos e serviços que interessam à expansão do lucro. Conforme descrito na *homepage* da Fundação, a Fundação Lemann, criada em 2002, por Jorge Paulo Lemann, colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil. Nos estudos de Farias (2021), trata-se de um dos principais Aparelhos Privados de Hegemonia que por sua ampla e articulada organização pode ser considerado como um Conglomerado de APHEs Lemann e sócios. O termo foi cunhado para demonstrar a capacidade diretiva da Fundação Lemann, assim

como a sua semelhança organizacional com o Conglomerado de empresas de Jorge Paulo Lemann e seus sócios, Telles e Sicupira (Farias, 2021). A Fundação Lemann como aparato hegemônico empresarial tem se dedicado à produção de ações, programas e projetos de hegemonização da concepção de educação empresarial em sua definição, planejamento, implementação e avaliação por meio das políticas públicas ou governamentais, assim como na formação de intelectuais orgânicos (Alves, 2019).

Essa Fundação se apresenta como uma organização familiar filantrópica e apartidária, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, e para tanto, realizará investimentos e parcerias até o ano de 2031 (Fundação Lemann, 2025). Mesmo alegando serem apartidários, eles têm envolvimento em vários setores governamentais como forma de influenciar as políticas públicas, tendo uma abrangência em mais de 25 estados do Brasil, além de Jorge Paulo Lemann, como fundador e presidente do conselho, também temos Susanna Lemann, Paulo Lemann, Florian Bartunek, Peter Nobel Peter Graber, Milton Seligman, como parte do conselho. No mesmo *site*, a Fundação Lemann (2025) afirma que apoiam o Movimento Pela Base, o Todos Pela Educação, Parceiros da Educação, sendo os parceiros de maior impacto a Nova Escola, Centro Lemann, Mega Edu, Reúna, Motriz e Bem Comum.

Os principais resultados da pesquisa serão sistematizados e espera-se que os resultados sejam publicados em materiais que possibilitem a disseminação das informações. O conteúdo da pesquisa contribuirá para a formação do pensamento crítico na análise das políticas públicas.

## Referências

ALVES, Danillo Marchesano Ramos. **Da economia política à educação: análise do projeto da Fundação Lemann**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11741> . Acesso em: 04 nov. 2025.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CARIELLO, Lisia Nicoliello. **Construindo redes de intelectuais orgânicos: o programa de Bolsa de Estudos Lemann Fellowship da Fundação Lemann (2007-2018)**. 2021. 200 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe.** 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G.; RUMMERT, Sonia Maria.; GONÇALVES, L. (orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas.** Rio Grande: Editora da FURG, 2019, p. 83-120

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado Ampliado e o Empresariamento da Educação Pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-24, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53532> DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53532>. Acesso em: 04 nov. 2025.

FARIAS, Adriana Medeiros. Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 735-765, 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.44302>.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital-Imperialismo: teoria e história.** Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma Empresarial no Brasil: A nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, 6 volumes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MASSON, Gisele; FARIAS, Adriana Medeiros. Relações entre Estado, Sociedade e Educação. *In*: Andreliza Cristina de Souza. (org.). **Políticas educacionais: legislação e desafios contemporâneos.** Campo Grande: UFMS, 2024, v. 1, p. 62-81.

MENDONÇA, Sônia Regina de. O Estado Ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**, v.2, n.2, jan./jul. 2014, pp. 27-43.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, p. 1-13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>.

SORIANO, Giovan Nonato Rodrigues. **A EJA e o ensino noturno apagados das políticas públicas do município de Manaus.** 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.