

Trabalho docente no capitalismo contemporâneo: Como a privatização educativa digital afeta a *profissionalidade* do professor?

RESUMO: Este estudo problematiza as implicações para a docência de processos de privatização educativa digital, discutindo como a *profissionalidade* docente tem sido impactada pela adoção de plataformas que gerenciam o *fazer* do professor. O estudo, de natureza teórica, intenta responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a utilização de plataformas que gerenciam o trabalho docente em processos de privatização educativa digital afeta a *profissionalidade* do professor? A hipótese desenvolvida é a de que a colonização das subjetividades no capitalismo contemporâneo é intensificada nos docentes com a inserção de plataformas digitais em seu cotidiano de trabalho, tornando seu *fazer* pedagógico uma atividade controlada e burocrática, ao mesmo tempo em que priva o professor de atuar a partir sua experiência, de sua intelectualidade, de sua criatividade e de sua autonomia. Constrói-se uma problematização sobre como essas ferramentas têm afastado a docência de sua natureza política, criativa e crítica, adotando-se uma racionalidade técnica, em que a burocracia digital submete o professor à produtividade constante, padronizando e moldando suas práticas e impactando a forma como concebe sua função e seu valor profissional.

Palavras-chave: políticas educacionais; currículo; profissionais da educação; privatização educativa digital.

Renata Cecilia Estormovski
Universidade do Vale do Rio dos
Sinos
renataestormovski@gmail.com

Teacher work in contemporary capitalism: How does digital educational privatization affect teacher *professionalism*?

ABSTRACT: This study problematizes the implications for teaching of digital educational privatization processes, discussing how teaching professionalism has been impacted by the adoption of platforms that manage teacher work. The study, of a theoretical nature, aims to answer the following research problem: How does the use of platforms that manage teachers' work in digital educational privatization processes affect teachers' professionalism? The hypothesis developed is that the colonization of subjectivities in contemporary capitalism is intensified in teachers with the insertion of digital platforms in their daily work, turning their pedagogical work into a controlled and bureaucratic activity, while at the same time depriving the teacher of acting from their experience, their intellectuality, their creativity and their autonomy. It raises questions about how these tools have taken teaching away from its political, creative and critical nature, adopting a technical rationality in which digital bureaucracy subjects teachers to constant productivity, standardizing and shaping their practices and impacting on the way they conceive of their role and their professional value.

Keywords: educational policies; curriculum; education professionals; digital educational privatization.

El trabajo docente en el capitalismo contemporáneo: ¿Cómo afecta la privatización educativa digital a la profesionalidad de los profesores?

RESUMEN: Este estudio problematiza las implicaciones para la docencia de los procesos de privatización educativa digital, discutiendo cómo la profesionalidad docente se ha visto impactada por la adopción de plataformas que gestionan el trabajo docente. El estudio, de carácter teórico, pretende responder al siguiente problema de investigación: ¿Cómo afecta a la profesionalidad docente el uso de plataformas que gestionan el trabajo docente en los procesos de privatización educativa digital? La hipótesis desarrollada es que la colonización de las subjetividades en el capitalismo contemporáneo se intensifica en los docentes con la inserción de plataformas digitales en su trabajo cotidiano, convirtiendo su labor pedagógica en una actividad controlada y burocrática, al tiempo que priva a los docentes de actuar desde su experiencia, su intelectualidad, su creatividad y su autonomía. Problematicamos cómo estas herramientas han alejado a la docencia de su naturaleza política, creativa y crítica, adoptando una racionalidad técnica en la que la burocracia digital somete a los docentes a una productividad constante, estandarizando y moldeando sus prácticas e impactando en la forma en que conciben su rol y su valor profesional.

Palabras clave: políticas educativas; planes de estudios; profesionales de la educación; privatización digital de la educación.

Considerações iniciais

"O que há de diferente no trabalho do professor com relação a todos os demais trabalhos? É precisamente o tipo de transformação que o trabalho pedagógico realiza, ou seja, a transformação da personalidade viva do educando. Nesse trabalho, aquilo que se transforma em produto, ou seja, o objeto de trabalho, não é um objeto, mas um sujeito" (Paro, 2024).

Há não muito tempo, usar tecnologias digitais no cotidiano da Educação Básica podia significar produzir um *blog* com a turma, levá-la para a sala de informática para um jogo pedagógico ou projetar para os estudantes um vídeo do YouTube atualizando um conteúdo. Todavia, com a difusão de tecnologias articuladas à Inteligência Artificial e à datificação, os docentes têm sido pressionados a incorporar em suas aulas recursos digitais cada vez mais avançados, ao mesmo tempo em que redes e instituições de ensino são coagidas a adquirir plataformas e sistemas que atualizem suas dinâmicas. Argumentando quanto a uma possível formação defasada diante de um futuro altamente tecnológico (e que seria iminente), são incentivados investimentos junto a grupos privados que detêm a propriedade desses recursos.

As redes políticas, que já se articulavam junto a órgãos públicos para influenciar a agenda educacional e comercializavam *soluções* para os sistemas de ensino (como materiais didáticos, sistemas de gestão e assessorias pedagógicas), agora se ampliam e incluem em sua pauta as novas ferramentas tecnológicas. Intensificando processos de privatização até então analógicos, remodelam sua atuação seguindo a dinâmica do próprio capitalismo, que se expande nessa era digital (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023). Um capitalismo que não é outro, mas que se amplia continuamente para superar suas crises e manter sua dominação, incluindo na contemporaneidade as transformações digitais (Saura *et al.*, 2024).

Neste estudo, me dedico à discussão de uma das facetas enredadas nesses movimentos ao problematizar as implicações para a docência desses processos de privatização educativa digital, discutindo como a *profissionalidade* docente tem sido impactada pela adoção de plataformas que gerenciam o *fazer* do professor. Por *profissionalidade* se entende o conjunto de experiências e saberes (bem como a capacidade de utilizá-los) que um sujeito adquire a partir de seu trabalho (Courtois *et al.*, 1996). Esse acervo é diferente daquele constituído durante a formação, mas se estabelece por meio da aprendizagem cotidiana em um contexto de trabalho, de modo instável, mas constante, incluindo aspectos pessoais, sociais, técnicos e culturais da história desse trabalhador (Courtois *et al.*, 1996). Considerando-se a proliferação de ferramentas tecnológicas a que os docentes têm sido submetidos e pelas quais têm sido levados a planejar, registrar e comprovar o que é realizado em suas aulas, esse conceito se mostra relevante para discutir o trabalho docente diante do capitalismo na era digital (Saura, Cancela; Parcerisa, 2023).

O estudo, de natureza teórica, intenta responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a utilização de plataformas que gerenciam o trabalho docente em processos de privatização educativa digital afeta a *profissionalidade* do professor? A hipótese desenvolvida é a de que a colonização das subjetividades no capitalismo contemporâneo é intensificada nos docentes com a inserção de plataformas digitais em seu cotidiano de trabalho, tornando seu *fazer* pedagógico uma atividade controlada e burocrática, ao mesmo tempo em que o priva de atuar a partir de sua experiência, de sua intelectualidade, de sua criatividade e de sua autonomia.

Duas seções são desenvolvidas para construir essa argumentação: a primeira contextualiza (e busca discutir) a inserção de recursos digitais no dia a dia das escolas, bem como a consequente atualização dos processos de privatização educativa nesse cenário; a segunda apresenta concepções de docência, argumentando sobre como a pressão para o uso de plataformas digitais tem afastado o professor de sua *profissionalidade*, gerenciando seu *fazer*. Com isso, constrói-se uma problematização sobre como essas inovações têm afastado a docência de sua natureza política, criativa e crítica, desconsiderando a especificidade a que Paro (2024) alude na epígrafe desta escrita.

Privatização educativa digital e trabalho docente: novos recursos para vigiar a docência?

Há alguns anos, a literatura especializada (Adrião, 2022; Peroni, Adrião, 2008; Peroni, Rossi, Lima, 2021) tem identificado e investigado movimentos que denotam interlocuções entre os setores público e privado, sendo que a educação é uma das áreas (dentre outras vinculadas às políticas sociais) incluídas com prioridade nesses processos. A aquisição de produtos e serviços particulares para utilização no âmbito público se refere a uma das facetas que constituem essas vinculações, que também compreendem a inserção de lógicas de interesse do setor privado (muitas vezes travestido de filantropia por meio de suas fundações e institutos) na agenda estatal e na organicidade (no cotidiano e nas relações) das instituições públicas – o que Ball e Youdell (2008) diferenciam e nomeiam como privatização exógena e endógena, respectivamente. Com a pandemia de covid-19, que forçou os sistemas de ensino a adaptarem sua dinâmica, até então presencial, para as modalidades remota e híbrida, processos de privatização educativa antes mais restritos a modelos analógicos ampliaram seu alcance na esfera digital (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023).

Já havia, antes da pandemia, iniciativas que ofereciam serviços digitais, como propostas metodológicas distintas – *softwares* e outros recursos multilinguagens para utilização em sala de aula com os estudantes; eventos e cursos para os professores, instrumentalizando-os para o uso de plataformas; e/ou aplicativos e programas para uniformizar a gestão das instituições –, voltados ao lançamento de dados sobre os estudantes (com informações de

matrícula e frequência) e sobre os recursos humanos (frequência, registros de aulas/tarefas e histórico funcional), por exemplo. Contudo, o isolamento social promoveu a intensificação desses movimentos, tornados um meio de acompanhar e padronizar o trabalho pedagógico e seus *resultados*. Como consequência, sobressaíram-se experiências de controle, fiscalização e *condução* da docência, burocratizando-a (ainda mais) através das plataformas. Como Lima diagnostica:

A administração digital de escolas e instituições de educação superior encontra-se em acelerado processo de implantação, através do recurso a plataformas que, mais do que simples instrumentos ou ferramentas, emergem como *máquinas de administrar*, dotadas de capacidade de decisão automatizada em várias áreas, de regimes de regras, de capacidade de exercer uma vigilância ativa, monitorizar as ações, emitir avisos e advertências, produzir cálculos e realizar avaliações, além de apresentar estatísticas e as representar graficamente de modo variável. Tudo isso de forma constante e sem interrupções, com a sistematicidade e a calculabilidade típicas de uma máquina, bem como com a especialização, a objetividade e a impessoalidade que são apanágio do funcionário especializado numa organização burocrática (Lima, 2021, p. 9, grifo nosso).

Um caso que ilustra essa percepção ocorreu na rede estadual de ensino do Paraná, localizado no Sul do Brasil. De acordo com denúncias de professores, cerca de 20 aplicativos e plataformas digitais foram adotados para *gerenciar* os processos pedagógicos nas escolas, o que resultou em monitoramento docente, competição entre instituições a partir de *rankings* gerados pela vigilância digital e sobrecarga burocrática, na medida em que as plataformas exigiam preenchimento constante pelo professor – ao mesmo tempo que os dados lançados serviam para avaliar e direcionar o trabalho docente. Nem todos os recursos eram obrigatórios, contudo, desafios e metas foram propostos pelos gestores a fim de mobilizar a participação por meio da concorrência entre os profissionais e entre as instituições (Fernandes, 2024).

Apesar de os professores não identificarem (em pesquisa mencionada por Fernandes, 2024) a qualificação da aprendizagem discente a partir dessas *inovações*, a pressão pela utilização de plataformas tem se mantido mesmo em escolas com equipamentos insuficientes. Os docentes poderiam ter redução de carga horária

em seu contrato de trabalho se não aderissem às iniciativas de digitalização da rede, além de terem relatado se sentir meros mediadores entre os estudantes e as tecnologias. Ainda, caso as instituições não alcançassem métricas impostas pela secretaria de educação, os diretores poderiam ser afastados, apesar de eleitos pela comunidade escolar (Fernandes, 2024). Cabe mencionar que foi o governo do Paraná que criou recentemente o programa “Parceiro da Escola”, propondo que empresas assumissem a gestão das instituições educativas.

Logo no início do período pandêmico, Lima (2021) já alertava sobre como a dominação digital da administração e das instituições públicas, em vez de promover a eficiência gerencial proclamada, poderia reforçar a burocratização desses processos por meio da intensificação da vigilância e do controle. O pesquisador não despreza que a Inteligência Artificial, a robótica e a internet das coisas, entre outras tecnologias da chamada Quarta Revolução Industrial, possuem representações positivas e agregam valor a serviços e bens, transformando os processos produtivos e as organizações. Sendo nucleares à chamada *economia do conhecimento* e afetando também as relações sociais, tendem a tornar a vida pessoal mais confortável, o que não significa os mesmos níveis de acesso a elas por todos ou a nulidade de usos distópicos dessas invenções (Lima, 2021).

Sintetizando pesquisas de diferentes autores, Lima (2021) acusa que, na gestão das organizações (incluindo as educacionais), a promessa de desburocratização com a inserção de dinâmicas digitais não parece se concretizar, para o que aponta três razões: a institucionalização histórica e cultural da dominação racional e legal da burocracia; o fato de as plataformas se basearem na objetividade, na mensuração, na uniformidade, na hierarquia entre administradores e administrados e no controle, intensificando preceitos burocráticos; e porque essa racionalidade instrumental e técnica se utiliza das tecnologias, das estruturas, do planejamento centralizado, da gestão baseada em regras fixas e da supervisão para se expandir. O autor ressalta que as reformas administrativas, mesmo que argumentem se basear na Nova Gestão Pública (e em suas premissas de transparência, flexibilização, foco no cliente e resultados), tendem a ser complexas e a se materializarem de modo híbrido, com sua apropriação podendo ocorrer de maneira diversa nos variados contextos. A burocratização dos

processos, contudo, é apenas uma das implicações da privatização digital na educação.

Quando Saura, Cancela e Parcerisa (2023) investigam essas dinâmicas, mapeiam os distintos processos a partir dos quais as escolas e suas comunidades têm sido afetadas pela digitalização, nomeando e caracterizando esse fenômeno. Para os autores, há quatro movimentos principais que expressam os modelos adotados:

- a) a atuação de redes políticas de governança digital, constituídas por atores humanos (organismos internacionais, entidades filantrópicas e *think-tanks*, por exemplo) e não humanos (como *softwares*, plataformas e aplicativos) que reconfiguram as políticas educacionais por meio de premissas próprias;
- b) o surgimento de mercados tecnoeducativos que comercializam o que seriam soluções para os problemas da educação, especificamente da pública;
- c) a difusão de imaginários sociotécnicos nos quais os sistemas educativos são relacionados a versões de futuro fundamentadas pela tecnologia, direcionando a isso os investimentos e as ações no presente;
- d) a endoprivatização digital, em que o funcionamento das instituições escolares e as próprias condutas dos sujeitos situados nesses espaços passam a ser moldadas a partir dos mesmos princípios que aqueles que regem as relações econômicas.

Aprofundando essa última classificação, da qual se aproximam as preocupações deste estudo, os pesquisadores mencionam que a digitalização fez com que antigas dinâmicas de privatização educacional se intensificassem “[...] acompanhadas de novos instrumentos e mecanismos que contribuem para a transformação das lógicas, dos valores, e dos modos de organização e governança educativa mediante a realização de dinâmicas próprias da economia digital dentro das escolas públicas”¹ (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023, p. 25, tradução própria). E isso se concretiza por iniciativas como: a criação de *quase-mercados*, em que a publicidade e o *marketing* digitais se tornam instrumentos para promover a lógica da escolha e simular a relação entre escola e família como a de um prestador de serviços com seu cliente; a utilização de algoritmos para criar perfis discentes e *datificar* a aprendizagem a partir de

1 No texto original: “[...] acompañadas de nuevos instrumentos y mecanismos que contribuyen a la transformación de las lógicas, los valores, y de los modos de organización y gobernanza educativa mediante la emulación de dinámicas propias de la economía digital dentro de las escuelas públicas” (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023, p. 25).

suas características individuais ou para controlar o docente e seus resultados; e a desprofissionalização do professor, na medida em que o próprio docente passa a moldar suas ações pelas expectativas das plataformas (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023).

Na micropolítica da escola implicada nesses processos de privatização digital, em vez de o professor ser encarregado por conhecer profundamente seu aluno e por estudar, propor e avaliar estratégias que qualifiquem o desenvolvimento discente, é pressionado a se submeter a aplicativos, comprovando cumprir em seu planejamento listas de habilidades previstas em avaliações externas e a adotar recursos e procedimentos específicos indicados por ferramentas digitais adquiridas pelas secretarias de educação. As decisões pedagógicas a serem tomadas quanto à aprendizagem dos estudantes não estão necessariamente articuladas à experiência e ao conhecimento docente e de uma equipe pedagógica, mas incluem algoritmos baseados em padrões e perfis. Os *feedbacks* desses instrumentos é que orientam as ações desenvolvidas em sala de aula, com a qualidade do trabalho do professor sendo atrelada tanto a seu empenho para o alcance de metas de aprendizagem quanto ao preenchimento de questionários e relatórios on-line que as comprovem.

As novas relações de controle e vigilância criadas pela digitalização, como Saura, Cancela e Parcerisa (2023) alertam – somadas à burocracia aumentada (Lima, 2021) –, resultam em implicações para a própria subjetividade docente, na medida em que os professores passam a se cobrar por mais desempenho, mais inovação e mais resultados. Corroborar essa percepção a análise de Adrião e Domiciano (2020) ao indicar como não somente os dados dos usuários dessas ferramentas são monetizados, mas também as relações que se estabelecem entre alunos, docentes e famílias, e com o próprio conhecimento. É como se a digitalização promovesse novos meios de explorar economicamente aspectos subjetivos do humano, monitorando suas interações e tornando seus vínculos um modo de garantir oportunidades. Além disso, as autoras ratificam que o tempo escolar passa a ser mediado e avaliado por essas plataformas, que se tornam as protagonistas na organização do trabalho pedagógico, direcionando-o para o mais conveniente tendo em conta padrões pré-estabelecidos e medidos objetivamente.

Essas mudanças, como se buscou abordar nesta seção, implicam em mais do que o desperdício de tempo do professor

para preencher relatórios burocráticos ou o consumo de sua energia que poderia ser direcionada para planejar, criar e construir, junto aos estudantes, processos educativos que expressem sua diversidade e sua singularidade. Também parecem estar desarticulando a docência de sua *profissionalidade*. O docente, com sua subjetividade colonizada pela lógica concorrencial e pautada em resultados (orientada pelas plataformas), é privado de expressar sua intelectualidade e sua criatividade, de mobilizar os saberes que constituiu ao longo de sua experiência (e de sua formação) e, a partir disso, de exercer sua autonomia nas decisões que pautam as práticas cotidianas na escola - como seguirei argumentando na seção seguinte.

Que docência se constitui quando as plataformas ocupam as salas de aula?

Ao discutir as políticas curriculares, Pacheco (2003) as conceitua como uma construção política que, mais do que refletir um modo de organizar o conhecimento a partir de influências e disputas de poder, também representa tomadas de decisão estabelecidas nos contextos escolares. Apesar de simbolizarem o discurso oficial do Estado, essas políticas não podem ser entendidas apenas como textos institucionalizados e burocráticos, marginalizando os espaços de micro-decisão política. Se isso ocorre, adota-se uma racionalidade técnica, com as decisões curriculares se tornando multicentradas e fragmentadas (Pacheco, 2003). O currículo, para o autor, “[...] não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza” (Pacheco, 2003, p. 14).

Parto desse conceito do pesquisador português para situar a escola e seus sujeitos como atores constituintes das práticas educativas, que precisam ser considerados e ter sua autonomia, sua criatividade, sua diversidade e seus saberes valorizados, dando sentido ao conhecimento escolar em seu contexto sociocultural. Essa concepção, todavia, tem sido secundarizada pelas políticas neoliberais vigentes, que se embasam em conceitos de produtividade, homogeneização e competitividade (Moreira, 2001). Impostas como parte de acordos com organismos multilaterais, diretrizes pedagógicas amparadas em avaliações externas (como o PISA, que em português se refere ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos) materializam currículos prescritivos, baseados em

competências e habilidades, que são constantemente vigiados por meio de testes padronizados.

A internacionalização das políticas educacionais, promovida pelos processos de globalização, tem ratificado essas reformas e remodelado os sistemas de ensino a partir de uma agenda globalmente estruturada (Libâneo, 2016) baseada em um currículo instrumental e voltado a resultados. Com isso, há a conformação de “[...] um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais” (Libâneo, 2016, p. 44). Entidades como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) validam essas recomendações, que se tornam determinações para um currículo unívoco nas redes e instituições de ensino.

Por mais que uma base curricular comum de conhecimentos, competências, habilidades e valores não possa ser abdicada integralmente por garantir o acesso a conteúdos mínimos a todos os estudantes situados em um contexto compartilhado e por nortear a ação pedagógica de um conjunto heterogêneo de docentes, quando essa referência se torna norma há implicações para o que se constrói (ou não) em sala de aula. Ao ocuparem todo o espaço do currículo e ao se tornarem predominantes, essas prescrições, como Pacheco (2003) aponta, podem marginalizar as práticas pedagógicas, retirando dos entes da comunidade seu potencial de participação e de construção de um projeto educativo que acolha suas singularidades. Os modos de atuação do professor, especificamente, se reconfiguram, tornando-o um cumpridor de tarefas, o que contraria seu papel de intelectual reflexivo, conceito defendido por diversos estudiosos do campo.

Um deles é Antônio Flávio Barbosa Moreira, que tem discutido como o currículo representa disputas culturais a respeito do sujeito e da sociedade que se ambiciona, com o docente sendo uma das bases decisivas quanto a essas tomadas de decisão. O curriculista retoma reflexões que construiu ao longo do tempo sobre a docência como uma atividade reflexiva e intelectual, ao mesmo tempo que reconstitui as contribuições de autores como Giroux

(1988), Said (1996) e Sarlo (1999), atualizando essa concepção. A partir disso, reafirma que aspectos sociais, políticos e culturais são a base do trabalho docente, devendo considerar, inclusive “[...] todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula” (Moreira, 2001, p. 11), forjando espaços para sua discussão.

Afastando a docência de uma conceituação técnica e operacional – aos moldes do prescrito pelas reformas neoliberais –, defende que:

[...] tanto a prática profissional como o preparo do professorado precisam combinar dimensões de ordem *política, cultural e acadêmica*. Essa perspectiva instiga o professor a assumir-se como intelectual, de modo a evidenciar: o compromisso com lutas particulares, no contexto em que atua, e, ao mesmo tempo, com a construção de uma sociedade menos opressiva; o permanente propósito de mostrar, por meio da crítica cultural, que as coisas não são inevitáveis; a preocupação em fazer avançar o conhecimento e a liberdade; bem como o empenho em auto-aperfeiçoar-se e aperfeiçoar sua prática (Moreira, 2001, p. 9, grifo nosso).

Sem recair em uma concepção utópica de docência e sem atrelá-la a um viés demagógico, Moreira (2001) reconhece também os aspectos éticos e estéticos como intrínsecos à identidade desse profissional, contudo, reafirma sua preocupação contemporânea com a tríade citada. Situando o desenvolvimento curricular e docente como articulados e indissociáveis para o aprimoramento das práticas pedagógicas, defende-os como multiculturalmente orientados e comprometidos com a liberdade e o conhecimento. Nesse contexto, o professor “[...] não pode aceitar que as coisas continuem a ser inexoravelmente como são, não pode deixar-se cooptar e terminar referendando discursos autoritários que discriminam, que desprezam as necessidades humanas, que desvalorizam o social e o cultural” (Moreira, 2001, p. 7). Esse perfil de docência, todavia, exige um posicionamento crítico e ético, que só se mantém se houver autonomia e respeito à integridade docente (Moreira, 2001).

Paro (2012) corrobora a visão de Moreira (2001) ao explicar a especificidade do trabalho docente. Para ele, um erro recorrente é comparar a docência com qualquer outro trabalho que segue os moldes capitalistas, em que um material passivo pode ser

moldado apenas pela técnica do trabalhador. Paro (2012) explica que o professor atua com um ser humano histórico que se caracteriza pela sua subjetividade, o que torna sua tarefa “[...] propiciar condições para que o próprio *objeto* de trabalho se transforme ao produzir a própria educação, que consiste na formação de sua personalidade, pela apropriação da cultura” (Paro, 2012, p. 600, grifo nosso). Para isso, o estudante precisa *querer aprender*, e esse é o objetivo do professor que, a partir do diálogo (que representa uma relação política), envolve ao outro e a si (já que também precisa *desejar* ensinar) nessa construção. E isso suscita uma contradição, que reafirma a singularidade da docência:

No momento em que se evidencia o êxito da ação do educador (quando o educando decide querer aprender), o próprio educador se faz desnecessário (porque quem se educa é o educando); mas é nesse momento de ‘desnecessidade’ que se patenteia a efetiva imprescindibilidade do educador, porque, sem ele, o educando não se autoeducaria. O educador mais presente é aquele que logra fazer-se ausente na atividade autoeducativa realizada pelo educando (Paro, 2012, p. 601).

A docência, assim, não exige somente motivos exteriores, como o salário, gratificações ou a reprodutibilidade correta de técnicas, para que se efetive com qualidade. Implica um comprometimento ético e político com a educação e com os estudantes, algo que os algoritmos ainda não conseguem construir. Isso não significa, importa frisar, uma vocação intrínseca ou uma atuação profissional abnegada: Paro (2012), nessa mesma escrita, aponta a formação (inclusive em serviço) e a valorização da docência como indissociáveis para seu desenvolvimento. Mas sua ênfase em diferenciar os trabalhos em geral da função do professor talvez explique porque os professores do Paraná, citados por Fernandes (2024), não identificam benefícios explícitos no desenvolvimento discente com a inclusão de recursos digitais: as plataformas são baseadas em dados e respostas objetivas (como se aprender ocorresse *de fora para dentro*, em uma lógica *skinneriana* de estímulo e resposta), enquanto somente por meio da atuação docente se consegue, efetivamente, envolver o estudante em sua aprendizagem – o que pode ser incentivado por plataformas digitais, mas não depende somente delas.

É nessa direção que se permite problematizar a profissionalidade docente, discutida por Gorzoni e Davis (2017) – em revisão

sistemática realizada a partir de estudos internacionais – como constituída pelo conhecimento de sua área pelo professor, pelas especificidades próprias ao desenvolver sua prática, pela construção de sua identidade, e pelo desenvolvimento de habilidades por sua formação e atuação. Quando a docência é apropriada por plataformas, sistemas, materiais padronizados e lógicas de gestão mobilizadas por agentes privados, não são somente as prioridades pedagógicas que se desfiguram, mas há a desarticulação de processos que fundamentam a autonomia dos professores e, também, o deslocamento de sua constituição como profissional: acaba reduzido à função de executor de conteúdos, mediador técnico ou usuário de soluções previamente estruturadas. E isso não pressupõe desconsiderar recursos e tecnologias; exige tensionar o sentido da docência nesse cenário, a reelaboração das identidades, dos saberes e das condições concretas de exercício do trabalho – e principalmente suas implicações para o projeto pedagógico (e humano) que se almeja produzir.

Além disso, com as plataformas transformando os docentes em burocratas digitais (Lima, 2021), seu reconhecimento como um intelectual crítico, criativo, autônomo e socialmente referenciado se torna carente de concretização. A inserção, ainda nas escolas de Educação Básica, de plataformas digitais articuladas à Inteligência Artificial e aos algoritmos assevera o afastamento da construção de um docente com a identidade que Moreira (2001) defende. Em vez disso, com as sucessivas remodelações a que o cenário educacional tem sido submetido mediante reformas neoliberais, evidencia-se a sujeição das práticas pedagógicas a versões *empacotadas* de aulas, à vigilância aos registros como modo de controle das ações docentes e ao uso de algoritmos para dar *feedbacks* sobre o desenvolvimento discente, negligenciando-se a docência em sua especificidade formativa (Paro, 2012).

Essas *máquinas de administrar* (Lima, 2021) se articulam a uma visão técnica da docência, sendo que, por mais que a palavra *flexibilidade* esteja constantemente articulada a propostas pedagógicas envolvendo tecnologias digitais, isso não se aplica ao docente. Para ele, a burocracia se torna absoluta, já que antes, “o papel tinha um limite. Os dígitos, no entanto, são infinitos”² (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023, p. 28, tradução própria). E submetem o docente à produtividade constante, padronizando e moldando suas práticas, impactando a forma como os próprios docentes

2 No original: “El papel tenía un límite. Los dígitos, sin embargo, son infinitos” (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023, p. 28).

concebem sua função e seu valor profissional. Geram pressões e ansiedade, o que dificulta ainda mais sua expressão crítica e criativa inclusive para construir argumentos contra a apropriação, pelas plataformas, de sua subjetividade. Até mesmo o senso de propósito e a realização pessoal na profissão podem sofrer implicações, com as demandas de eficiência e produtividade intensificadas pela tecnologia subvertendo as expectativas outrora criadas para sua experiência profissional.

Considerações finais

"[...] somente a partir da ação política do docente – exercendo seu poder de levar o aluno a querer aprender e a envolver-se no trabalho – é possível a realização do produto pretendido. No trabalho docente, não basta o componente técnico, pois o técnico é revestido pelo político" (Paro, 2023).

Este estudo problematiza o uso de plataformas nas escolas de Educação Básica, abordando suas implicações para a docência por identificar em suas proposições vieses instrumentais, que afastam o professor da possibilidade de tornar seu trabalho uma experiência criativa e reflexiva, construída por meio das vivências e necessidades de seu contexto. A *profissionalidade docente*, nesta discussão, se mostra atingida por processos que burocratizam e padronizam o *fazer* do professor, relegando a ele atividades burocráticas, enquanto ferramentas digitais são usadas para monitorar, moldar e avaliar as práticas desenvolvidas a partir de percepções de eficiência geralmente articuladas a métricas e metas objetivas. Por mais que não se abdique de uma base comum de saberes para todos os estudantes de dado território, restringir a formação a competências e habilidades padronizadas retira dos sujeitos a possibilidade de compreender o sentido dos saberes e de se sentir parte dos processos de aprendizagem que vivencia, com o professor se tornando um mero mediador entre o aluno e as plataformas.

Renunciar às tecnologias digitais, contudo, não é o que se pretende defender. Rocha (2024), em um painel no XI Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, na Paraíba, no Nordeste do Brasil, abordava uma falsa polêmica criada quanto ao uso, pelo professor, desses recursos. O pesquisador afirma que, nas formações docentes, em vez de se enfatizar ferramentas que podem mobilizar a relação dos sujeitos com o saber e apresentar fundamentos que possam qualificar as práticas, são expostas tecnologias

de última geração patrocinadas por grupos privados (interessados no fundo público) e sem resultado efetivo em sala de aula – disseminando a ideia de que a escola está desatualizada e os docentes não sabem e não querem usar recursos inovadores. Defende que os professores devem se apropriar daquela tecnologia que faz sentido em sua aula, a partir de suas dinâmicas de trabalho, das singularidades de seus alunos e, acrescento aqui, do modo como constroem sua *profissionalidade*, em um compromisso consigo e com os seus.

A docência não se faz apartada do viés político, como Paro (2024) esclarece, o que implica considerar a sociedade, seus problemas e sua necessária transformação na escola. Com a privatização educativa digital (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023) e seus processos *mecanizados* de aprendizagem, contudo, o professor é imobilizado, destituído de sua autonomia e de sua criatividade. Cabe o questionamento e a discussão coletiva e construtiva dessas ferramentas, de modo a entendê-las, como Rocha (2024) pontua, como instrumentos que deem significado e estimulem a aprendizagem, e não como ferramentas que paralise a diversidade dos contextos e a autonomia dos professores.

Referências

ADRIÃO, Theresa. *Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990*. Brasília, DF: ANPAE, 2022.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 668–684, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223>. Acesso em: 28 maio. 2026.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008. Disponible en: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso en: 23 out. 2024.

COURTOIS, Bernadette; MATHEY-PIERRE, Catherine; PORTELLI, Patricia; WITTORSKI, Richard. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, Jean-Marie; BERTON, Fabienne; BORU, Jean-Jacques (org.). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan, 1996. p 165-201.

FERNANDES, Mayala. 'Não estamos dando aulas, apenas preenchendo plataformas', afirmam professores da rede pública do Paraná.

Brasil de Fato, Curitiba, 20 ago. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/08/20/nao-estamos-dando-aulas- apenas-preenchendo-plataformas-afirmam-professores-da-rede-publica-do-parana#:~:text=Professores%20e%20estudantes%20da%20-rede,monitorada%20de%20perto%20pelo%20governo.> Acesso em: 21 out. 2024.

GIROUX, Henry A. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bering & Garvey, 1988.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

LIMA, Licínio. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 2021, n. 42, p. 1-16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, Curitiba, n. 17, jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2024.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *A singularidade do trabalho docente*. 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DBRaJ01vxjH/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 23 out. 2024.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/9Dh3nRBRrYmmBBddSGtbHkN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. *A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado*. Niterói: Xamã, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre; LIMA, Paula Valim de (org.). *Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e na América Latina*. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

ROCHA, José Damião Trindade. Cibercurrículo e a criação de mundos virtuais. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES, VII SEMINÁRIO NACIONAL DO GRUPO DE PESQUISA CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS E IV SIMPÓSIO DA REGIÃO NORDESTE SOBRE CURRÍCULO, 11., 2024, Paraíba. *Anais* [...] Paraíba: UFPB, 2024.

SAID, Edward. *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Paidós, 1996.

SARLO, Beatriz. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, artes y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1999.

SAURA, Geo; PERONI, Vera Maria Vidal; PIRES, Daniela; LIMA, Paula Valim de. Capitalismo na era digital e educação: democracia, Estado e ideologia. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 63, 2024. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/9573>. Acesso em: 24 out. 2024.

SAURA, Geo; CANCELA, Ekaitz; PARCERISA, Lluís. Privatización educativa digital. *Profesorado - Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 27, n. 1, p. 11-37, mar. 2023. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/27019>. Acesso em: 21 out. 2024.

Submetido em: 12-05-2025

Aprovado em: 13-04-2026



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.