UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO ENTRE O MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS – PR E O SISTEMA APRENDE BRASIL: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NO TRABALHO DOCENTE

MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO

Francisco Beltrão – PR
2024

MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO

PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO ENTRE O MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS – PR E O SISTEMA APRENDE BRASIL: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NO TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Franciele Soares dos Santos.

Francisco Beltrão – PR
2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Ribeiro, Marcos Vinicius Pereira
Parceria Público-Privado entre o município de Dois Vizinhos – PR e o Sistema Aprende Brasil: Implicações na formação continuada e no trabalho docente / Marcos Vinicius Pereira Ribeiro; orientadora Prof. Dra. Franciele Soares dos Santos. -- Francisco Beltrão, 2024.
331 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Plataformização. 2. Sistema Apostilado. 3. Parceria Público-Privado. 4. Formação Continuada de Professores e Trabalho Docente. I. Santos, Prof. Dra. Franciele Soares dos, orient. II. Título.

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão

PPGEFB

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO

TÍTULO DO TRABALHO: PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO ENTRE O MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS – PR E O SISTEMA APRENDE BRASIL: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NO TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA

Franciele Soares dos Santos.

Franciele Soares dos Santos (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Sueli Ribeiro Comar
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Leandro Turmena
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Documento assinado digitalmente
gov.br
OTO JOAO PETRY
Data: 31/07/2024 09:33:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Oto João Petry
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Francisco Beltrão, 30 de julho de 2024

Dedico esta dissertação à minha família, em especial à minha mãe, pelo orgulho que tenho em chamá-la de mãe, e aos meus irmãos, com a esperança de que este trabalho sirva como inspiração para seus estudos. Também dedico a todos os professores e professoras que, em sala de aula, exercem uma das mais belas artes, a de ensinar, lutando contra o sistema todos os dias e desdobrando-se para oferecer um ensino de qualidade.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que é a minha maior inspiração e motivação para viver. Mulher guerreira que venceu batalhas diárias para levar o sustento para dentro de casa, que foi pai e mãe em todos os momentos de minha vida e dos meus irmãos. Mulher que sempre incentivou meus estudos e nunca mediu esforços para que eu os concluísse.

A todos da minha família, que foram base fundamental da minha criação e estiveram ao meu lado ao longo de toda a minha jornada até o presente momento. Hoje, mesmo distante, continuam a expressar palavras e sentimentos de motivação e incentivo para que eu possa seguir em frente e realizar meus sonhos.

À minha estimada e extraordinária orientadora, Prof.ª Dr.ª Franciele Soares dos Santos, mulher de fibra e de coragem por quem tenho imensa admiração. Agradeço por ter me acompanhado durante este período de aprendizado, por ser paciente, exigente e tenaz. Acreditou em mim e me fez caminhar de forma perseverante, acreditando e, minha capacidade e ensinando-me a ser uma pessoa cada vez melhor.

Ao Prof. Dr. Leandro Turmena, ao Prof. Dr. Oto João Petry e à Prof.ª Drª. Sueli Comar, por aceitarem integrar a banca de qualificação e de defesa desta dissertação, oferecendo contribuições valiosíssimas, propondo-me reflexões de grande valia.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), por todo o conhecimento compartilhado em suas disciplinas.

Aos colegas de turma desse Programa de Pós-Graduação, que, ao longo do percurso, nos tornamos parceiros e buscamos fortalecer os laços

para além dos espaços de aprendizado. Hoje compartilhamos de bons momentos e lembranças.

Aos meus amigos, àqueles que vivem distantes, mas que nunca faltaram com apoio. Aos meus queridos amigos que estiveram ao meu lado durante toda essa caminhada e fizeram de Dois Vizinhos - PR a sua nova casa. Em especial, aos que moraram comigo, em que, até o dia de hoje, seguimos como uma família, sempre um cuidando dos outros, que muito jovens decidiram sair do conforto dos seus lares em busca de estudo e melhores condições de vida.

A Força do Professor

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
porque ainda acredito
na força do professor.

(Bráulio Bessa)

RESUMO

RIBEIRO, Marcos Vinicius Pereira. **Parceria público-privado entre o município de Dois Vizinhos - PR e o Sistema Aprende Brasil:** implicações na formação continuada e no trabalho docente. 2024. 331f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão - PR. A temática trata da parceria público-privado entre o Sistema Aprende Brasil Educação (SAB), ofertado pelo grupo educacional Positivo, e o município de Dois Vizinhos - PR. O objetivo geral do estudo foi analisar o uso da plataforma Aprende Brasil Digital na formação de professores em uma escola do município de Dois Vizinhos - PR. O método utilizado foi o do materialismo histórico e dialético, sendo a pesquisa caracterizada como um estudo de caso, com abordagem qualitativa. Foram aplicados 10 questionários em uma escola pública do campo do município, com questões fechadas e abertas, a fim de debater o processo de mercantilização da educação por meio do SAB, relacionando-o com a plataformização da formação de professores na atualidade, no que diz respeito à proposta de parcerias público-privadas. Os dados dos questionários permitem verificar em que medida a utilização da plataforma Aprende Brasil Digital implica na regulação, no controle, no alinhamento da formação continuada de professores e no trabalho docente no município. Na avaliação da utilização do SAB e da utilização da plataforma Aprende Brasil Digital, os professores participantes expressaram uma avaliação positiva do material ofertado, contudo, há aspectos que indicam o processo de gerenciamento da educação, isso porque os sistemas de apostilados impõem metas avaliativas estritas que os professores devem atingir, incluindo um calendário rígido de avaliações e de testes padronizados. Identificou-se que as formações giram em torno de orientar os professores diante da necessidade de cobrir todo o conteúdo como forma de acompanhar o planejamento dos sistemas apostilados, além de estimular os bons resultados nos *rankings* das avaliações. Entende-se, também, que as formações exploram as possibilidades educacionais digitais e as metodologias ativas. Conclui-se que os professores são treinados em como planejar e organizar as suas aulas de modo a combinar efetivamente

os materiais apostilados com os recursos digitais. Sob a perspectiva crítica de uma educação neoliberal, os comentários positivos dos professores sobre o uso da plataforma Aprende Brasil Digital podem ser compreendidos no contexto da política escolar, modificada para uma lógica empresarial de controle e gerenciamento. Como resultados, demonstra-se como a adoção de materiais apostilados na rede pública de ensino busca a padronização e a eficiência *versus* a necessidade de autonomia pedagógica docente.

Palavras-Chave: Plataformização. Sistema Apostilado. Parceria Público-Privado. Formação Continuada de Professores. Trabalho Docente.

ABSTRAC.

RIBEIRO, Marcos Vinicius Pereira. **A public-private partnership between the municipality of Dois Vizinhos - PR and the Sistema Aprende Brasil**: implications for continuing education and teacher work. 2024. 331f. Dissertation (Master's Degree) - Postgraduate Program in Education - Master's Degree, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

This research is linked to the Society, Knowledge, and Education Research Line, of the Postgraduate Program in Education (PPGE), of the State University of Western Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão campus - PR. The subject is the public-private partnership between the Aprende Brasil Education System (SAB), offered by the Positivo educational group, and the municipality of Dois Vizinhos - PR. The general objective of the study was to analyze the use of the Aprende Brasil Digital platform in teacher training in a school in the municipality of Dois Vizinhos - PR. The method used was that of historical and dialectical materialism, and the research was characterized as a case study, with a qualitative approach. Ten questionnaires were administered in a rural public school in the municipality, with closed and open questions, to discuss the commodification of education through the SAB, relating it to the platformization of teacher training today, concerning the proposal for public-private partnerships. The data from the questionnaires makes it possible to verify the extent to which the use of the Aprende Brasil Digital platform implies regulation, control, and alignment of continuing teacher training and teaching work in the municipality. When evaluating the use of the SAB and the Aprende Brasil Digital platform, the participating teachers expressed a positive assessment of the material on offer. However, some aspects indicate the process of education management, because the textbook systems impose strict evaluation targets that teachers must meet, including a rigid calendar of evaluations and standardized tests. It was identified that the training revolves around guiding teachers through the need to cover all the content as a way of keeping up with the planning of the workbook systems, as well as encouraging good results in the assessment rankings. It is also understood that the training courses explore digital educational possibilities and active methodologies. The conclusion is that teachers are trained in how to plan and organize their lessons in such a way as to effectively combine the materials in the textbook with digital resources. From the critical perspective of neoliberal education, the teachers' positive comments

about the use of the Aprende Brasil Digital platform can be understood in the context of school policy, which has changed to a business logic of control and management. The results show how the adoption of handout materials in the public school system seeks standardization and efficiency versus the need for teacher pedagogical autonomy.

Keywords: Platformization. Apostille system. Public-Private Partnership. Continuing Teacher Education. Teaching Work.

RESUMEN

RIBEIRO, Marcos Vinicius Pereira. **Colaboración público-privada entre el municipio de Dois Vizinhos - PR y el Sistema Aprende Brasil**: implicaciones para la formación continua y el trabajo docente. 2024. 331f. Disertación (Maestría) - Programa de Postgrado en Educación - Maestría, Universidad Estadual del Oeste de Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

Esta investigación está vinculada a la Línea de Investigación Sociedad, Conocimiento y Educación del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Estadual del Oeste del Paraná (Unioeste), campus Francisco Beltrão - PR. El tema es la colaboración público-privada entre el Sistema Educativo Aprende Brasil (SAB), ofrecido por el grupo educativo Positivo, y el municipio de Dois Vizinhos - PR. El objetivo general del estudio fue analizar el uso de la plataforma Aprende Brasil Digital en la formación de profesores en una escuela del municipio de Dois Vizinhos - PR. El método utilizado fue el del materialismo histórico y dialéctico, y la investigación se caracterizó como un estudio de caso con enfoque cualitativo. Fueron aplicados diez cuestionarios en una escuela pública rural del municipio, con preguntas cerradas y abiertas, con el objetivo de discutir el proceso de mercantilización de la educación a través del SAB, relacionándolo con la plataformización de la formación de profesores en la actualidad, en lo que se refiere a la propuesta de asociaciones público-privadas. Los datos de los cuestionarios permiten verificar en qué medida el uso de la plataforma Aprende Brasil Digital implica regulación, control y alineamiento de la formación continua de profesores y del trabajo docente en el municipio. Al evaluar el uso del SAB y de la plataforma Aprende Brasil Digital, los profesores participantes expresaron una evaluación positiva del material ofrecido. Sin embargo, hay aspectos que indican el proceso de gestión de la educación, porque los sistemas de libros de texto imponen metas estrictas de evaluación que los profesores deben cumplir, incluyendo un rígido calendario de evaluaciones y pruebas estandarizadas. Se identificó que la formación se centra en orientar a los profesores sobre la necesidad de cubrir todos los contenidos, como forma de mantenerse al día con la planificación de los sistemas de libros de texto, además de incentivar los buenos resultados en los rankings de evaluación. También se entiende que los programas de formación exploran las posibilidades educativas digitales y las metodologías activas. La conclusión es que los profesores reciben formación sobre cómo planificar y organizar sus clases de manera que combinen eficazmente los materiales de los libros de texto con los

recursos digitales. Desde la perspectiva crítica de la educación neoliberal, los comentarios positivos de los profesores sobre el uso de la plataforma Aprende Brasil Digital pueden entenderse en el contexto de la política escolar, que ha cambiado hacia una lógica empresarial de control y gestión. Los resultados muestran cómo la adopción de materiales de mano en el sistema público de enseñanza busca la estandarización y la eficiencia frente a la necesidad de autonomía pedagógica de los profesores.

Palabras-Clave: Platformisation. Sistema de apostilla. Colaboración público-privada. Formación Permanente del Profesorado. Trabajo Docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Bibliografia anotada das obras utilizadas no Quadro de pesquisa do BDTD/IBICT. 34
Quadro 2 - Descrição dos grupos empresariais. 121
Quadro 3 - Vantagens e Desvantagens do SAE. 180
Quadro 4 - Lista de materiais ofertados para a Educação Infantil G1 e G2. 188
Quadro 5 - Lista de materiais ofertados para a Educação Infantil G3 ao G5 189
Quadro 6 - Lista de materiais ofertados para o Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano 190
Quadro 7 - Lista de materiais ofertados para o Ensino Fundamental Anos Finais – 6º ao 9º ano 192

FIGURAS

Figura 1 - Movimento pela Base: sujeitos 101
Figura 2 - Mapa de Dois Vizinhos/PR. 205
Figura 3 - Mapa de Dois Vizinhos, Estado do Paraná, Brasil. 205

TABELAS

Tabela 1 - Resultado da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) 30
Tabela 2 - Descrição dos trabalhos encontrados por região, IES, teses e dissertações. 33
Tabela 3 - Amostra da Pesquisa. 43
Tabela 4 - Idade dos professores. 43
Tabela 5 - Anos de Atuação no Magistério. 43
Tabela 6 - Número de matrículas por turmas dos CMEIS, ano 2023. 208
Tabela 7 - Número de matrículas por turmas das Escolas Municipais, ano 2023. 209
Tabela 8 - Quantidade de materiais por ano escolar, para o ano letivo de 2021 216

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD/ IBICT ..... Banco de Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC Formação .....Base Nacional Comum Formação
BNCC..... Base Nacional Comum Curricular
CBIE .....Centro Brasileiro de Infraestrutura
CCQ ..... Círculos de Controle de Qualidade
CCR ..... Center for Curriculum Redesign
CEE-SP .....Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEP ..... Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL..... Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Cmei.....Centro Municipais de Educação Infantil
CNE .....Conselho Nacional de Educação
COC .....Colégio Oswaldo Cruz
CONSED ..... Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
Covid-19 ..... SARS-CoV-2
CPI ..... Comissão Parlamentar de Inquérito
EC ..... Estado do Conhecimento, Emenda Constitucional
EFA.....Education For All (Educação para Todos)
EMO..... Organizações de Gestão Educacional
EUA .....Estados Unidos da América
FB..... Francisco Beltrão
FHC..... Fernando Henrique Cardoso
FMI .....Fundo Monetário Internacional
FNDE .....Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEBFundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE .....Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM..... International Business Machines Corporation
IDEB ..... Índices do Desenvolvimento da Educação Básica
IES ..... Instituição de Ensino Superior
IESPInstituições de Educação Superior Privadas, Instituições de Educação Superior Privadas
INEPInstituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBLei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE..... Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC.....Ministério da Educação e Cultura
MG.....Minas Gerais
MPBNC .....Movimento pela Base Nacional Comum Curricular

MPC .....Modo de Produção Capitalista
NEPC .....National Education Policy Center
NGP.....Nova Gestão Pública
nº ..... Número
NPE ..... Network for Public Education
OCDE...Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC.....Organização Mundial do Comércio
ONG .....Organização Não Governamental
OPEP..... Organização dos Países do Exportadores de Petróleo
OSCIP ..... Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN.....Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE ..... Plano de Desenvolvimento da Educação
PME .....Plano Municipal de Educação
PNAIC..... Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD .....Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD.....Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PR..... Paraná
PSS ..... Processo Seletivo Simplificado
SAB..... Sistema Aprende Brasil
SAEs..... Sistemas Apostilados de Ensino
SEED..... Secretaria Estadual de Educação e Esporte
SEFE ..... Sistema Educacional Família e Escola
SEU ..... Sistema Educacional Unibrasil
simeB ..... Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil
SINAEB .....Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME .....Secretaria Municipal de Educação
SRE .....Secretaria da Reforma do Estado
TDICs..... Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC .....Tecnologia da Informação e Comunicação
TPE.....Todos Pela Educação
UFSC..... Universidade Federal de Santa Catarina
UFU.....Universidade Federal de Uberlândia
Undime.....União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCOUnited Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Unesp .....Universidade Estadual Paulista
Unibrasil..... Faculdades Integradas do Brasil
UNICEF ..... Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unioeste..... Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISEP.....União de Ensino do Sudoeste do Paraná

UTFPR-DVUniversidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Dois Vizinhos

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do CEP 321
Anexo 2 - Documento Informações de Matrículas – Março 2023 324
Anexo 3 - Planilha de Preços da Proposta de Fornecimento do Sistema de Ensino Aprende Brasil. 331

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário de Pesquisa. 315
Apêndice *2* - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) ... 318

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 23

2. NEOLIBERALISMO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA 59

2.1. Capitalismo Contemporâneo, Neoliberalismo e Educação . 60

2.2. Dimensões da Relação Público-privada na Educação Básica Brasileira 95

2.3. Grupos Empresariais na Educação e Plataformização 118

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Um Campo de Disputa na Atualidade 129

3.1. Plataformização como Estratégia para Regular, Controlar e Alinhar a Formação de Professores e o Trabalho Docente 132

3.2. O SAB e a Plataforma Digital de Formação de Professores: objetivos e conteúdo 173

3.2.1. Sistema Apostilado de Ensino (SAE) 173

3.2.2. Grupo Positivo 182

3.2.3. Sistema Aprende Brasil Educação (SAB) e implicações na Formação Continuada de Professores 186

4. APRENDE BRASIL DIGITAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: as implicações da plataformização na regulação, controle e alinhamento do trabalho docente 203

4.1. A Educação no Município de Dois Vizinhos – PR 203

4.2. A Adoção dos Serviços Educacionais do Sistema Aprende Brasil Educação no Município de Dois Vizinhos – PR 215

4.3. Formação dos Professores por meio da Plataforma Aprende Brasil Digital: o caso de uma escola pública do campo do município de Dois Vizinhos - PR 225

4.3.1. Formação e Experiência dos Professores com a plataforma do SAB.....226

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....272

REFERÊNCIAS.....290

1. INTRODUÇÃO

Observa-se que a sociedade atual está imersa nas transformações das relações de trabalho impulsionadas e acentuadas pela Industria 4.0[1] sob a hegemonia informacional digital (ANTUNES, 2020), a qual, por sua vez, desempenha um papel significativo na formulação de políticas de formação de professores. Nesse contexto, as tecnologias digitais e as plataformas educacionais são disseminadas pelo discurso de fornecerem um amplo acesso a recursos educacionais, incluindo vídeos, simulações interativas, materiais de ensino, ferramentas tecnológicas e outros aspectos. Fomentam ainda narrativas de que esses recursos enriquecem a formação de professores, na visão de permitir o acesso a materiais de qualidade, atuais e com exemplos práticos da realidade a partir de tecnologias inovadoras.

As plataformas têm sido usadas para avaliar o progresso da formação de professores e de aprendizagem dos estudantes. Nesse aspecto, nota-se o processo de controle de uma gestão educacional, que

[1] De acordo com Antunes (2020), o termo Indústria 4.0 faz referência à expansão dos processos produtivos automatizados e robotizados, ao longo da gestão e da estratégia empresarial controlada digitalmente. Resulta em depreciação do trabalho, eliminando a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, gerando o que chama de escravidão digital. Essa falta de separação é evidenciada pelo papel dos parceiros que trabalham com ou para essas plataformas, muitas vezes passando longas horas *online* para obter uma renda insuficiente ou abaixo das condições mínimas de sobrevivência. A ideia de parceria aqui faz uso extensivo de tecnologias, algoritmos e inteligência artificial, direcionados para os lucros das empresas, com um caráter automático de supervisão e controle disciplinar dos trabalhadores. Essas parcerias, como novas formas de trabalho digital, contornam as regulamentações contratuais, transformando o trabalho assalariado em prestações de serviços.

visa a verificar se as partes estão atingindo os objetivos de aprendizado e se desenvolvendo de acordo com as expectativas (FREITAS, 2023).

De fato, há grandes desafios a serem enfrentados, assim como sabe-se que nem todos os professores têm igual acesso as tecnologias e recursos digitais. Nesse enquadramento, procura-se estabelecer políticas de formação de professores que abordem questões de equidade e garantir que todos os educadores, independentemente de sua localização ou recursos, possam se beneficiar da formação digital. Tal movimento é, desse modo, de ajuste, de mudança do processo educativo. Em outras palavras, a introdução de tecnologias por meio das plataformas digitais vem modificando a formação e o trabalho docente.

Diante disso, esta pesquisa investiga a influência do pensamento empresarial na gestão educacional, o qual enfatiza metas, eficiência e resultados quantitativos, conduzindo à centralização do poder decisório e à prestação de contas a órgãos superiores.

De acordo com Freitas, Libâneo e Silva (2018), essas políticas são construídas com base nas orientações neoliberais. No campo educativo, o neoliberalismo é criticado por enfatizar o individualismo, a competitividade e a desigualdade, além de ameaçar a dimensão pública e democrática da educação. Nesse cenário, destaca-se o papel das parcerias público-privados na educação, que levam à privatização e à segmentação do sistema educacional.

A respeito das políticas educacionais de cunho neoliberal, em 2016, quando iniciei[2] meus estudos acadêmicos em licenciatura em

[2] Nesta dissertação, ao se referir a ações ou aspectos particulares do pesquisador, optou-se pela escrita em primeira pessoa do singular; nos demais casos, padronizou-se pelo registro na primeira pessoa do plural.

Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Dois Vizinhos – PR (UTFPR-DV), tive várias oportunidades para estudá-las e compreendê-las no contexto do sistema educacional brasileiro. Em 2021, defendi a monografia de conclusão de curso intitulada *Mercantilização da Educação Básica Brasileira: análise da atuação dos grupos educacionais de capital aberto no setor público*, por meio da qual busquei compreender o campo de atuação das grandes empresas dentro da Educação Básica pública, bem como seus impactos.

Dando continuidade às minhas reflexões, interessa-me investigar a respeito da tomada de decisão pela adoção dos sistemas apostilados, suscitando questionamentos a respeito de quais motivos/fatores/influências levam as secretarias a adotar os sistemas apostilados da rede privada, tendo em vista que o setor público oferta os materiais de forma gratuita para todo o país por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao invés de fortalecer o ensino público de diversas maneiras, como tomadas de incentivo a programas de formações continuadas, reestruturação dos materiais didáticos em conjunto com os professores da educação básica, dentre outras questões.

Um exemplo de que os sistemas das redes privadas de ensino vão abrindo espaço para que o ensino público seja incorporado pela privatização está na adoção da parceirização estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Paraná (SEED-PR) em 2021, ao utilizar-se do modelo das disciplinas técnicas no Novo Ensino Médio, por meio do contrato com a Universidade Cesumar (UniCesumar). Essa ação tem previsão legal, como a Lei nº 13.415/17, que garante a substituição

do Estado pela instituição de ensino privada; logo, o Paraná foi o primeiro estado a privatizar a educação profissional (GARCIA; CZERNISZ, 2022). Para além disso, o modelo educacional que vai se construindo na educação paranaense está repleto de cobranças pelo uso de plataformas digitais, tais como *Matific*, *Khan Academy*, Inglês Paraná, *Quizizz* (Desafio Paraná), Redação Paraná, *EduTech*, Leia Paraná, *Scratch* e outras.

No mesmo enquadramento, o município de Dois Vizinhos - PR adotou em 2021 a utilização de plataformas, contudo, por meio da adoção do sistema privado de ensino do Grupo Positivo, o Sistema Aprende Brasil Educação (SAB), na perspectiva de auxílio pela utilização de materiais didáticos, assessoria pedagógica para os professores e ferramentas tecnológicas no processo de ensino e de aprendizagem (DOIS VIZINHOS, 2022). Assim, essa parceria envolve a utilização do ambiente informatizado na educação: no caso dos alunos, esses recebem o acesso para efetuar eventualmente atividades no *site* do Aprende Brasil Digital; no caso dos professores, têm acesso para encaminhamento de atividades e para Cursos de Formação.

Nesse ensejo, Nercolini (2021, p. 20) afirma que o Grupo Positivo se expande cada vez mais pelo Brasil:

> Em relação ao Sudoeste do Paraná, já se faz presente em vários municípios, dentre eles, Bom Sucesso do Sul, Flor da Serra do Sul, Realeza a partir do ano de 2012, Cruzeiro do Iguaçu e Planalto em 2013, Pérola do Oeste em 2014, Manfrinópolis e Renascença em 2015, Ampére, Boa Esperança do Iguaçu, Bom Jesus do Sul, Salgado Filho e São Jorge do Oeste, em 2017, Francisco Beltrão e Sulina, em 2018, Itapejara do

> Oeste, Dois Vizinhos, Mariópolis e Pato Branco a partir de 2021.

Assim, justificamos este estudo na medida em que mais um município apresenta experiência de adoção do sistema privado de ensino. Propomos esta pesquisa diante do contexto da plataformização da educação e dos efeitos causados na formação e no trabalho docente, por exemplo. Entendemos que esta investigação pode contribuir para compreendermos como esse fenômeno acontece em Dois Vizinhos – PR, somando-se às análises de outros autores a respeito do tema.

Reconhecemos que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais central na educação. A plataformização, nesse contexto, refere-se à utilização de plataformas digitais, aplicativos e recursos *online*. Desse modo, é importante investigarmos como essa tendência afeta a formação continuada dos professores, uma vez que pode representar uma mudança significativa nas condições de trabalhos desses profissionais, assim como no próprio processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, diante de uma educação emancipadora. A formação continuada dos professores desempenha um papel crucial na qualidade da educação. Nesse viés, compreender como a plataformização afeta a eficácia da formação pode ajudar que professores recebam maior autonomia no processo de ensino aprendizagem.

Além desses aspectos, esta pesquisa identifica os desafios e as barreiras enfrentadas pelos professores ao utilizar plataformas digitais para a sua formação, diante dos mais diversos fatores: a falta de acesso à internet, a familiaridade ou não com tecnologia, a formação engessada por técnicas, a responsabilização por resultados e outros.

Assim sendo, esta pesquisa tem como temática a parceria público-privada entre o SAB, ofertado pelo grupo educacional Positivo, e município de Dois Vizinhos - PR.

Para investigá-la, formulamos estas importantes perguntas: *Em qual contexto emerge o processo de mercantilização da Educação Básica brasileira? Como a mercantilização da Educação Básica pública se relaciona com o SAB, articulada à plataformização da formação de professores? Em que medida a utilização da plataforma Aprende Brasil Digital implica a regulação, o controle e o alinhamento na formação de professores no município de Dois Vizinhos - PR? Como os professores da escola investigada avaliam o uso da plataforma do SAB na sua formação, bem como os impactos no trabalho docente?*

Para responder a todas essas indagações, estabelecemos como objetivo geral analisar o uso da plataforma Aprende Brasil Digital na formação de professores em uma escola do município de Dois Vizinhos - PR. Nesse sentido, interessa-nos investigar o cenário da plataformização da educação, seus impactos na formação de professores, considerando o avanço dessas relações entre o público e o privado, as quais indicam uma privatização (por dentro) que acontece a passos largos da Educação Básica.

O objetivo geral foi decomposto nestes objetivos específicos: i) investigar o processo de mercantilização da educação pública brasileira; ii) compreender o processo de mercantilização da educação por meio do SAB, relacionando-o com a plataformização da formação de professores na atualidade; e iii) analisar em que medida a utilização da plataforma Aprende Brasil Digital implica a regulação, o controle e o alinhamento na

formação continuada de professores e no trabalho docente no município de Dois Vizinhos – PR.

Para auxiliar na compreensão desse universo investigativo, realizamos uma busca de dissertações e teses já produzidas sobre os sistemas privados de ensino e que mapeiam as regiões do país que os utilizam. Para compor o Estado do Conhecimento (EC) desta pesquisa, localizado a seguir, a respeito da plataformização da educação, concentramo-nos em estudos que se debruçaram na implementação e utilização das plataformas digitais na educação. A produção de um EC é fundamental para se elencar o que se tem produzido a respeito do objeto de pesquisa e para identificar quais dimensões ainda não foram exploradas.

Esse levantamento é estruturado diante das etapas da EC: Bibliografia Anotada – parte da identificação, da seleção e da pesquisa por meio dos descritores; Bibliografia Sistematizada – leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e, posteriormente, leitura na íntegra e aprofundamento da pesquisa, de modo a extrair os trabalhos comporão a análise e a escrita do EC; Bibliografia Categorizada – vai ao encontro da reorganização do material selecionado, reagrupando-o em categorias temáticas; Bibliografia Propositiva – diz respeito à organização e à apresentação da análise feita, mediante as considerações dos trabalhos consultados e a exploração de outros olhares a respeito do tema (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021).

A Tabela 1 indica o número de trabalhos encontrados e utilizados e os descritores estabelecidos para a consulta no Banco de Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/ IBICT). Pontuamos que apenas uma pesquisa foi ajustada ao filtro de recorte temporal, pois

encontramos um número exorbitante de trabalhos, quase inviabilizando a atenção a eles por questões de tempo. Esse alto número de trabalhos pode ser justificado pelo advento da pandemia da SARS-CoV-2 (covid-19), ocorrendo a intensificação da utilização as plataformas digitais no ambiente de ensino informatizado. Esclarecemos ainda que os dados apresentados foram coletados até a data do dia 6 de agosto de 2023, dessa forma, qualquer outra obra indexada após essa data e que possa ter relação com esta dissertação não constará nesse levantamento.

Tabela 1 - Resultado da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT)

Descritores	Filtro	Tipo de Busca	Encontrados	Utilizados
"Plataformização"	Sem filtro	Todos os campos	42	1
"Plataformização" AND "Educação"	Sem filtro	Todos os campos	8	1*
"Plataform*" AND "Educação"	Período: 2020 - 2023	Todos os campos	1134	1+1*
"Plataform*" AND "Formação de Professores"	Sem filtro	Todos os Campos	334	2*
"Sistema de Ensino" AND "Formação de Professores"	Sem filtro	Todos os campos	198	0
"Sistema de Ensino Privado" AND "Formação de Professores"	Sem filtro	Todos os campos	1	1
"Sistema Privado de Ensino" AND "Formação de Professores"	Sem filtro	Todos os campos	3	0
"Plataform*" AND "Sistema de Ensino"	Sem filtro	Todos os campos	39	0
"Plataform*" AND "Sistema Privado de Ensino"	Sem filtro	Todos os campos	1	1

“Sistema Aprende Brasil”	Sem filtro	Todos os campos	2	0
“Sistema Aprende Brasil” AND “Plataform*”	Sem filtro	Todos os campos	0	0
“Sistema Aprende Brasil” AND “Formação de professores”	Sem filtro	Todos os campos	0	0
“Aprende Brasil Digital”	Sem filtro	Todos os campos	0	0

Fonte: Autoria própria, 2023.
* para trabalhos repetidos na consulta anterior.

Utilizamos, na busca, a combinação de descritores que se relacionam ao tema da pesquisa, a saber: “Plataformização”, “Plataform*”,“Educação”, “Formação de Professores”, “Sistema de Ensino”, “Sistema de Ensino Privado”, “Sistema Privado de Ensino”, “Sistema Aprende Brasil” e “Aprende Brasil Digital”. Para obtermos dados mais precisos, inserimos aspas nos descritores, com o intuito de retornar apenas documentos que contenha as expressões. Além disso, usamos ainda em algumas buscas o descritor “Plataform*” como forma de substituição de múltiplos caracteres, o que pode resultar, nesse caso, em vários documentos nos quais apareçam a expressão e/ou suas variações, por exemplo: plataforma, plataformas, plataformização etc. Por último, esclarecemos que os descritores foram separados pelo operador booleano[3] *AND* para que, na pesquisa, fosse possível obter resultados que contivessem os termos em qualquer campo do registro.

[3] De acordo com Villegas (2003), os operadores booleanos são funções de programação de computadores que estimulam a busca de resultados. Em específico, filtram o sistema de busca com base nos operadores “^”, “V” e “¬”, que são símbolos matemáticos que representam “AND”, “OR” e “NOT”. Para

O levantamento contou com a busca em momentos diferentes, com a alteração dos descritores, com o intuito de reunir um maior número de trabalhos que, de alguma maneira, se relacionassem ao objeto desta pesquisa. Ao todo, foram consultados 1.762 trabalhos acadêmicos entre teses e dissertações, como demonstrado na Tabela 1. Isso se dá pelo fato de, quando alteramos os descritores, o *site* filtrava trabalhos que já haviam sido consultados ou até mesmo excluídos. Com a ajuda do *software Excel*, organizamos e filtramos os trabalhos que se repetiram várias vezes, como foi o caso de mudar os descritores e mesmo assim colocar que não fora utilizado nenhum trabalho, pois muitos não se enquadravam na temática ou até mesmo surgiram aqueles que já tinha sido selecionados ou excluídos na busca com os descritores anteriores.

É importante também mencionar que, ao efetuarmos a procura, utilizamos o princípio da exclusão, excluindo-se os trabalhos que não se relacionavam ao objeto de pesquisa (explorarem a tendência de mercantilização da educação, sob a perspectiva do empresariamento e plataformização) ou que não abordassem o tema diante das concepções teóricas e metodológicas que não se embasassem no materialismo histórico e dialético eram descartados. Assim sendo, com base nesses critérios, chegamos ao número de quatro trabalhos selecionados.

De acordo com a Tabela 1, podemos identificar que, na primeira busca, utilizamos um trabalho, em seguida, ele se repetiu, mais adiante encontramos um novo trabalho coletado e outro que já havia sido consultado. Na quarta busca, localizamos dois trabalhos que contribuiriam para a discussão que já haviam sido recolhidos; na quinta

este caso, ao utilizar o operador "AND" a busca resulta com informações contendo as duas palavras.

procura, não tivemos nenhum trabalho utilizado. Já nas buscas 6 e 9, em cada uma delas, selecionamos um trabalho para contribuir com a pesquisa; nas demais buscas, não verificamos nenhum trabalho que viesse ao encontro de nossa investigação.

A Tabela 2, a seguir, apresentamos os trabalhos encontrados, identificando-se as respectivas universidades e regiões. Observamos que, nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, foram registrados dois trabalhos em cada uma. Diante da coleta dos dados, constatamos que as produções correspondem apenas a dissertação de mestrado, revelando a necessidade de pesquisas de doutoramento que contribuem com o debate sobre a relação entre plataformização e formação de professores, tendo em vista ser um tema recorrente na atualidade. Os trabalhos selecionados estão em uma margem de tempo que foi de 2013 a 2023, não obedecendo a nenhum critério para essa seleção.

Tabela 2 - Descrição dos trabalhos encontrados por região, IES, teses e dissertações.

Região	IES	Tese	Dissertação	Total IES	Total Região
Sul	UNIOESTE	-	1	1	2
	UFSC	-	1	1	
Sudeste	UFU	-	1	1	2
	UNESP	-	1	1	

Fonte: Autoria própria, 2023.

No Quadro 1, descrevemos a autoria, o título, o ano, o tipo e a instituição dos trabalhos selecionados.

Quadro 1 - Bibliografia anotada das obras utilizadas no Quadro de pesquisa do BDTD/IBICT.

Nº	Autor	Título	Ano/Tipo/ Instituição
1	LOPES, Gabriel Henrique de Oliveira	Um olhar sobre as big techs na educação pública: o caso Google For Education na rede de educação básica paulista	2023 Mestrado Unesp
2	BORGES, Flávia Regina	Plataforma Digital ON: espaço de formação para professores da educação básica	2022 Mestrado UFU
3	GIACOMINI, Raquel de Melo	O sistema educacional Família e Escola na rede municipal de Florianópolis: estratégias de governamento de professores	2013 Mestrado UFSC
4	NERCOLINI, Graciela	Parceria público-privado na rede municipal de educação de Marmeleiro – PR: implicações para a formação continuada e organização do trabalho docente	2021 Mestrado Unioeste - FB

Fonte: Autoria própria, 2023.

A pesquisa de Lopes (2023, p. 26), intitulada *Um olhar sobre as big techs na educação pública: o caso Google For Education na rede de educação básica paulista*, objetivou "refletir sobre as influências, na educação pública paulista, do modelo de acumulação sob a hegemonia do capital financeiro, expressas pelo processo de plataformização adotada por intermédio da relação entre Estado (Governo de São Paulo) e o *Google*". O autor levanta perguntas sobre os interesses intrínsecos das parcerias tecnológicas com o Estado, como isso afeta a educação pública, se há uma tendência de privatização na educação e como a indústria de informação e tecnologia se relaciona com esses aspectos. O objetivo é ir além de respostas superficiais e explorar as complexidades dessa interação entre tecnologia, capital e educação.

Em síntese, esse estudo discute o cenário de transformação impulsionado pela tecnologia e pelo capitalismo no século XXI, com

ênfase na influência das *Big Techs* na educação pública, especialmente no estado de São Paulo, explorando as implicações dessa relação complexa, considerando a atuação dessas empresas no processo de informatização e o uso de plataformas digitais na educação. O autor explora como as parcerias e convênios com essas empresas afetam a privatização da educação pública e como a presença das plataformas digitais afeta o processo educativo. A pesquisa adota uma abordagem metodológica que envolve análise de dados e reflexões sobre as implicações político-econômicas e ideológicas dessas parcerias.

Perante o exposto, Lopes (2023) aborda a evolução da sociedade ocidental no início do século XXI, em que a tecnologia e o capitalismo desempenharam papéis fundamentais. Inicialmente, a tecnologia é vista como uma solução para os problemas do capitalismo, mas essa visão otimista é contrastada pela realidade de desigualdade, de concentração de capital e de complexidade nas relações internacionais. Grandes empresas de tecnologia, conhecidas como *Big Techs*, prosperam nesse cenário, expandindo-se em todo o mundo e diversificando seus modelos de negócios.

O pesquisador também observa a entrada das *Big Techs*, como *Google, Apple, Microsoft, Meta* e *Amazon*, nas instituições de ensino e plataformas *online*, transformando-se em conglomerados tecnológicos. O estado de São Paulo, por exemplo, se destaca na integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação pública. O autor destaca, desse modo, a relação entre Estado, tecnologia e educação, bem como a influência das grandes plataformas e empresas tecnológicas na reestruturação do setor educacional.

A segunda pesquisa, conduzida por Borges (2022) e denominada *Plataforma Digital ON: espaço de formação para professores da educação básica*, está focada na plataforma digital de ensino *ON*, adotada por uma escola estadual em Uberlândia - MG, com o objetivo de criar tutoriais para auxiliar os professores no uso consciente dessa plataforma, que oferece jogos, desafios e outros recursos para melhorar o aprendizado. A metodologia adotada foi a qualitativa, explorando-se as percepções dos professores por meio de questionários. O trabalho discute a influência dos modelos industriais na educação, os desafios do sistema educacional no contexto neoliberal e a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em sala de aula.

A pesquisa explorou os caminhos para compreender e organizar os pensamentos e resultados obtidos, objetivando uma visão científica sobre a proposta inicial e a construção do produto. Baseada em revisão bibliográfica sistemática, a investigação buscou averiguar o conhecimento de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental sobre as TDICs e a plataforma digital *ON* como ferramenta educacional. Borges (2022) revelou que os professores são imigrantes digitais, acreditando nas tecnologias, mas necessitando de apoio da escola. A autora cita que foi desenvolvido um *e-book* com tutoriais para capacitar os professores no uso dessa plataforma.

A pandemia da covid-19 destacou a urgência da alfabetização tecnológica, tendo em vista que as tecnologias se tornaram centrais no ensino remoto. Entretanto, de acordo com a pesquisadora, é importante introduzir as tecnologias de forma intencional e benéfica na educação, formando cidadãos críticos. Ela ainda enfatiza que, apesar das mudanças nos papéis de professores e alunos, são necessários políticas públicas,

investimentos e capacitação para uma inclusão tecnológica eficaz e não exclusiva, assim como estudos adicionais sobre tecnologias na educação e consideração das diversas influências nesse contexto.

A terceira pesquisa, de Giacomini (2013), intitulada *O sistema educacional Família e Escola na rede municipal de Florianópolis: estratégias de governamento de professores*, abordou o Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), utilizado em escolas municipais de Florianópolis - SC. O SEFE é uma parceria entre a Editora Base e as Faculdades Integradas do Brasil (Unibrasil) desde 2006. O pacote inclui apostilas, material didático, assessoramento pedagógico, plataforma virtual e consultoria. Incialmente chamado de Sistema Educacional Unibrasil (SEU), o SEFE foi adotado nas escolas municipais a partir de 2012, com aumento global de adesão. A pesquisa centrou-se em identificar as estratégias do SEFE, entender o motivo da sua adoção, examinar o diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e as escolas, avaliar a participação dos professores na adesão, analisar a influência do SEFE na autonomia docente e compreender como a SME avalia os benefícios do sistema. O estudo se baseou em categorias teóricas de Foucault para entender as relações de poder e governamentalidade nas dinâmicas entre SEFE, SME e os professores. O objetivo da pesquisa foi analisar como o SEFE influencia a formação dos professores e os processos de ensino e aprendizagem.

Giacomini (2013) aponta a defesa do secretário municipal de educação de que essa padronização dos sistemas de ensino contribui para uniformizar métodos de ensino, conteúdos e avaliações, melhorando a qualidade da educação. No entanto, a pesquisadora revela que o uso do sistema de ensino provado retira a autonomia dos professores na

elaboração do ensino, pois o sistema se baseia em materiais didáticos, em treinamento e em consultorias que controlam o comportamento dos professores para padronizar o ensino na rede.

O sistema analisado por Giacomini (2013) impõe o uso de sua coleção de materiais didáticos chamada *Caminhos*, determinando a sua sequência e conteúdo. Além disso, oferece cursos de formação e consultorias que monitoram e controlam os professores. A autora ainda comenta que isso resulta em perda de autonomia e em um processo de desprofissionalização dos professores, transformando-os em executores mecânicos do material. Os professores entrevistados relatam que, mesmo sob a influência do sistema, encontram formas de contornar as suas determinações, buscando manter alguma autonomia em suas práticas pedagógicas. A pesquisadora também questiona por que adotar um sistema privado, como o SEFE, com fragilidades teóricas e conceituais, em detrimento de materiais didáticos mais flexíveis, como os fornecidos pelo programa governamental PNLD.

Em síntese, Giacomini (2013) conclui que a inserção de sistemas de ensino privados em redes públicas de ensino traz implicações significativas para a autonomia dos professores e para a qualidade da educação, com impacto desses sistemas na formação das identidades dos professores e dos alunos, bem como nos métodos de ensino adotados.

A quarta pesquisa, produzida por Nercolini (2021), denominada *Parceria público-privado na rede municipal de educação de Marmeleiro – PR: implicações para a formação continuada e organização do trabalho docente*. analisou as implicações da adoção do sistema apostilado de ensino Aprende Brasil, do Grupo Positivo, na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental na rede municipal de

Marmeleiro - PR. Os objetivos incluíram a análise da relação público-privada na educação pós 1990, o processo de adesão e serviços oferecidos pelo Grupo Positivo à Secretaria Municipal de Educação de Marmeleiro e as implicações na organização do trabalho docente resultantes dessa parceria.

Essa abordagem reforça a ênfase na Pedagogia das Competências, que busca desenvolver qualidades e conhecimentos para a empregabilidade, restringindo, com isso, o papel dos professores à execução de tarefas técnicas. A parceria com o sistema privado também é vista como reforçadora da cultura metodológica na educação, o que pode alterar a identidade do professor e controlar processos educativos.

A autora conclui que a adoção do sistema apostilado privado pode limitar a formação integral dos alunos, restringir a autonomia dos professores e intensificar desigualdades. A defesa é por uma educação pública que seja construída socialmente, atendendo às necessidades regionais, superando a lógica tecnicista e priorizando a qualidade e a igualdade de direitos.

Diante dos quatro trabalhos selecionados, sublinhamos mais uma vez a relevância desta pesquisa de mestrado, a fim de estabelecer subsídios que discutam a experiência da adoção do sistema apostilado e apontem seus impactos, especificamente a utilização da plataforma Aprende Brasil Digital, a qual acompanha o SAB, do grupo Positivo.

Em conformidade com todos os relatos supracitados, nossos anseios ao desenvolver esta pesquisa são de encontrar respostas aos questionamentos propostos. Temos ciência de que, ao analisarmos o processo de mercantilização da educação, é preciso levar em consideração que a via pela qual é tomada a decisão de adotar sistemas apostilados tem

subjacente um discurso em prol de uma educação com qualidade, entretanto, os grandes empresários que ofertam tais sistemas visam ao lucro do poder público devido ao alto número de matrícula da Educação Básica. Nessa relação, grandes empresas se instalam no setor público e espalham-se como um vírus, vendendo diversos serviços sem a existência de uma análise do conteúdo, que mostre que tais materiais oferecem diferenças daqueles disponibilizados pelo PNLD. Na visão de Munakata (2009, p. 290),

> [...] por sinal, o mercado de livros didáticos passa, neste início do século XXI, por profundas alterações, marcadas por incorporação de editoras por grandes grupos empresariais, inclusive estrangeiros, e esvaziamento do PNLD mediante a compra, por prefeituras, de apostilas dos chamados 'sistemas de ensino' (grupos privados de ensino), sem nenhum controle estadual ou federal.

Os trabalhos selecionados para o EC trazem à tona, de um lado, a discussão dos sistemas de apostilados de ensino, por meio da análise da sua atuação e influência dos grupos empresariais, e, de outro, problematizam o processo de plataformização da educação e alguns elementos que nos ajudam a compreender como as plataformas regulam e controlam a autonomia do fazer docente. Apesar dessas investigações, há uma lacuna de estudos no que se refere à Região Sudoeste do Paraná ou especificamente à análise do uso da plataforma Aprende Brasil Digital na formação de professores no município de Dois Vizinhos - PR, espaço que almejamos preencher com esta dissertação.

Antes de começar a descrever a proposta metodológica para coleta de dados desta investigação, salientamos que a metodologia se

configura a partir do caminho do pensamento e a prática exercida; ou seja não expressa apenas o exercício de técnicas, mas, em contrapartida, exerce uma reflexão no interior de teorias que fortalecem a discussão. Em outras palavras, "a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador" (MINAYO, 2002, p. 16).

A metodologia desta pesquisa foi desenhada de modo a compreender o uso da plataforma Aprende Brasil Digital na formação de professores e no trabalho docente. Em vista disso, é preciso compreender o estudo do sistema Positivo, desde a sua edificação como empresa educacional até a sua solidificação no mercado com serviços educacionais, tecnologia, gráfica e materiais pedagógicos.

Esta pesquisa fora desenvolvida em etapas. Na primeira, estruturamos os fundamentos teóricos que seriam utilizados como base. Foi nesse momento que realizamos o EC, de modo a encorpar a justificativa e catalogar outras obras que se fundamentam sobre esse tema e objeto de pesquisa.

Na segunda etapa, já sumarizada e com alguns teóricos elencados, estruturamos a construção do primeiro e segundo capítulos, os quais desencadeiam várias reflexões em torno do objeto de pesquisa, de modo a entender as relações de políticas neoliberais que fomentam a mercantilização da educação, culminando em parcerias público-privadas. Ainda na etapa de fundamentação do segundo capítulo, utilizamos autores que enfatizam o processo de plataformização nas escolas, especificamente com relação à formação de professores, abrindo um

espaço para discutirmos os sistemas de apostilados, como o do grupo Positivo, propriamente o SAB.

Em meio à escrita dos dois primeiros capítulos, pensamos como seria organizado o terceiro capítulo e como os dados seriam gerados. Assim sendo, optamos por usar, como técnica de coleta de dados, o questionário semiestruturado[4], por conta do fator tempo, isto é, o tempo que levaria para conseguir coletar todos os dados, conciliando com o momento de hora-atividade dos professores. Em vista disso, avaliamos que a técnica de entrevista seria inviável, por mais que pudesse ser de grande valia, em virtude da demora na coleta das informações.

O questionário fora aplicado em uma escola pública do campo, do município de Dois Vizinhos - PR, sendo ela escolhida pela facilidade da coleta de dados, que ocorreu no intervalo de aula escolar, quando explicamos aos professores o tema, os objetivos da pesquisa, a metodologia a ser abordada e como funcionaria a coleta. Entregamos a cada professor um questionário e estabelecemos um tempo para o seu preenchimento. Ao finalizarem, os professores poderiam deixar o questionário no meu armário da escola.

A escola municipal funciona em dualidade administrativa com um colégio estadual: no período matutino, as atividades são do colégio estadual; no período vespertino, da escola municipal. O quadro docente da escola municipal é composto por 10 professores, sendo sete professores regentes de sala e três professores de hora-atividade. Nosso intuito era de que houvesse 10 participantes, no entanto, apenas cinco professores responderam ao questionário.

[4] Apêndice 1 - Questionário semiestruturado aplicado aos professores, anexado ao final desta dissertação.

Optamos por utilizar a palavra professor para se referir aos indivíduos desta pesquisa, sem especificar o gênero. Na Tabela 3, caracterizamos a amostra da pesquisa.

Tabela 3 - Amostra da Pesquisa.

	Nº de professores	Porcentagem
Professores que atuam na escola	10	100%
Participantes da pesquisa	5	50%
Professores que optaram por não participar	5	50%

Fonte: Próprio Autor, 2024.

Como ressaltado, dos 10 professores que atuam na escola, cindo deles se propuseram a participar. Desses cinco, no quesito idade, conforme demonstra a Tabela 4, temos: um com idade entre 21 e 30 anos, um com idade entre 31 e 40 anos e três com idades entre 41 e 50 anos.

Tabela 4 - Idade dos professores.

Idade dos professores	Nº de professores	Porcentagem
Entre 21 e 30 anos	1	20%
Entre 31 e 40 anos	1	20%
Entre 41 e 50 anos	3	60%

Fonte: Próprio Autor, 2024.

Na Tabela 5, por sua vez, destacamos o tempo de atuação no magistério, com esta configuração: dois professores com 1 a 5 anos de atuação, dois com 6 a 10 anos e outro com mais de 15 anos.

Tabela 5 - Anos de Atuação no Magistério.

Atuação no Magistério	Nº de professores	Porcentagem
Entre 1 e 5 anos	2	40%
Entre 6 e 10 anos	2	40%

Entre 10 e 15 anos	0	0%
Acima de 15 anos	1	20%

Fonte: Próprio Autor, 2024.

Nessa escola, há um número reduzido de professores por ser uma escola do campo, com uma quantidade reduzida de matrículas, conforme consta na Tabela 7, inserida no quarto capítulo desta dissertação. A escola em questão contém sete salas de aulas com sete professores regentes e três professores hora-atividade.

Antes de aplicar os questionários, o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Unioeste, em 3 de outubro de 2023, sendo no dia 31 de outubro de 2023. Após a emissão do Parecer Consubstanciado do CEP[5], os questionários foram aplicados aos professores. As informações sobre quais documentos foram anexados no CEP, por meio da Plataforma Brasil, podem ser consultados no Anexo 1, ao final desta dissertação.

Os dados obtidos pelos questionários foram oportunos para a construção do terceiro capítulo. Extraímos dados quantitativos e qualitativos que, posteriormente, foram categorizados para uma melhor exposição, além de apresentar excertos de algumas falas pertinentes. Ainda nesse capítulo contextualizamos da educação no município de Dois Vizinhos – PR e a adoção dos serviços do SAB, a partir de informações retiradas do próprio *site* da prefeitura municipal.

Nesta pesquisa, como ferramenta teórico-metodológica para estudar o objeto de pesquisa, recorremos ao materialismo histórico e dialético, situando-o como o método da pesquisa que viabiliza a

[5] Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do CEP anexado ao final desta dissertação.

investigação sobre o uso da plataforma Aprende Brasil Digital na formação de professores em uma escola do município de Dois Vizinhos - PR.

Marx (2003) estabeleceu um método de estudo da economia política da sociedade burguesa em meio à exploração do processo dialético, envolvendo as classes sociais denominadas como burguesia e proletariado. Para o autor,

> [...] essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Este pressupõe a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada (MARX, 2003, p. 247).

Nesse sentido, Marx inicia a sua reflexão pontuando determinações a respeito do abstrato que conduzem o pensamento concreto, para que assim possamos compreender o seu objeto de estudo, a sociedade burguesa. O teórico aprofunda inicialmente o papel do sujeito como um ser cognoscente, passível de conhecer a realidade, de modo que se relaciona com o objeto, na via que se constitui em totalidade, pois há várias determinações que o tornam da maneira que é, indicando que essa relação sujeito-objeto se enquadra em uma consciência de um pensamento concreto, operada pela dialética como lei da natureza interioriza a partir da realidade humana.

Por meio da concepção ontológica do materialismo é que se desenvolve a matéria, ao ponto que gera uma consciência de si mesma, de forma a gerar uma compreensão própria de si como matéria. O

Materialismo Gnosiológico[6] diz que há um sujeito, um objeto e um método; o sujeito vai a caminho do objeto e se conecta sobre um conceito, contudo, a realidade não necessariamente depende do sujeito. Para Marx (2003),

> O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 2003, p. 248).

O materialismo caminha no sentido da geração do conhecimento, a partir da reprodução de uma consciência de um pensamento concreto. O método do materialismo dialético, dado pela combinação do materialismo filosófico e da dialética materialista, conduz a uma leitura da realidade diante das condições filosóficas, da compreensão das leis que regem a natureza e das conclusões da relação sujeito-objeto (GERMER, 2020).

Dando sequência à descrição da metodologia da pesquisa, nas palavras de Lüdke e André (1986), citando Rubem Alves (1984), "todo

[6] De acordo com Lukács (2010), o materialismo é uma perspectiva filosófica que sugere que a realidade e a existência são fundamentadas na matéria. A gnosiologia é um ramo da Filosofia que investiga a natureza, a origem e os limites do conhecimento humano, preocupando-se com questões sobre o que podemos conhecer, como adquirimos conhecimento e qual é a natureza do conhecimento. Podemos inferir que se trata de uma perspectiva que aborda questões epistemológicas (relacionadas ao conhecimento) sob a ótica do materialismo. Isso implica que a busca pelo entendimento sobre a natureza do conhecimento humano e a sua origem seriam enquadradas dentro do contexto materialista, enfocando aspectos físicos e naturais.

ato de pesquisa é um ato político". O pesquisador cumpre o seu papel de veiculador do conhecimento acumulado com as evidências dadas a partir da pesquisa, pois é pela imersão do trabalho investigativo que se aprofunda o conhecimento, sendo colocado a partir de características do pesquisador, que carrega suas definições políticas.

Nessa direção, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, devido à reflexão sobre a educação, a fim de construir, de articular e de compreender significados, quando se segue um modelo previamente fundamentado, seja no uso da técnica, do método ou da epistemologia.

Lüdke e André (1986) consideram as pesquisas qualitativas como um material rico em descrições, situações e acontecimentos, isso porque permite o uso de técnicas como questionários, entrevistas, depoimentos, fotografias, desenhos e documentos. Além disso, os dados expressam uma afirmação do ponto de vista da realidade, sendo subsidiados por elementos que podem parecer simples, mas estão carregados de grandes significados em virtude de como se manifestam no cotidiano.

Nessa dinâmica que, Lüdke e André (1986, p. 13) afirmam:

> A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Segundo Gamboa (1996, p. 7), "[...] a formação do pesquisador não pode restringir-se ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento de dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma de conhecimento científico" (p.

44). Assim, o autor enfatiza que saber perguntar é um dos fatores que determinam o sucesso da pesquisa, levando em conta a que olhos a pergunta é feita do ponto de vista investigativo.

No que concerne ao campo da pesquisa, trata-se de um estudo de caso. Articula-se, ainda, com alguns aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum Formação (BNC Formação), tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem e a formação dos professores, sendo importante expor uma linha histórica e as condições de cada tempo, obtendo-se, desse modo, os documentos que enquadram a temática. Contudo, recomenda-se a utilização de algumas técnicas para auxiliar na organização do trabalho, a fim de dinamizar o progresso da pesquisa (CHIZZOTTI, 2000).

De acordo com Goldenberg (2004, p. 33),

> o termo estudo de caso vem de uma tradição de pesquisa médica e psicológica, na qual se refere a uma análise detalhada de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada. Este método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso.

Gil (2002) acrescenta que o estudo de caso se difere do levantamento por não ter um consenso de seguimento de etapas para desenvolver a pesquisa. No entanto, o autor traz influências de Yin (2001) e de Stake (2000) na estruturação de etapas, indicando-se: a formulação do problema; a definição unidade-caso; a determinação do número de casos; a elaboração do protocolo; a coleta de dados; a avaliação e a análise dos dados; e a preparação do relatório.

A formulação do problema é considerada etapa inicial em qualquer pesquisa, pois decorre de um longo processo de reflexão e de fundamentação bibliográfica sobre o tema que se pretende investigar. Na ótica de Gil (2002),

> Em relação aos Estudos de caso, importante cuidado nessa etapa consiste em garantir que o problema formulado seja passível de verificação por meio desse tipo de delineamento. O Estudo de caso não é adequado, por exemplo, para promover a descrição precisa das características de uma população ou para mensurar o nível de correlação entre variáveis, e menos ainda para verificar hipóteses causais. Sua utilização maior é em estudos exploratórios e descritivos, mas também pode ser importante para fornecer respostas relativas a causas de determinados fenômenos (GIL, 2002, p.137-138).

O autor brasileiro esclarece que a definição de unidade-caso consiste desde a referência de estudo de um indivíduo em um contexto definido até mesmo a ampliação para uma "família ou qualquer outro grupo social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura. [...] Podem, ainda, referir-se a um período de tempo, como, por exemplo, o de implantação de um programa de qualidade" (GIL, 2002, p. 138). Nesse sentido, os critérios utilizados "de seleção dos casos variam de acordo com os propósitos da pesquisa. Assim, Stake identifica três modalidades, como estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e estudo de caso coletivo" (*Ibidem*, p. 138-139).

Com "a definição da unidade-caso e da determinação do número de caso a serem pesquisados" (GIL, 2002, p. 140), procura-se a elaboração do protocolo de estudo a ser seguido, o qual deve contemplar

não somente a maneira como será a coleta de dados, mas também o seu procedimento. Esse protocolo, de acordo com Yin (2001, p. 89), "inclui as seguintes seções: Visão Global do projeto; Procedimentos de campo; Determinação das questões; Guia para elaboração do relatório". Gil (2002) complementa que

> [...] o processo de coleta de dados no estudo de caso é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa. Isso porque na maioria das pesquisas utiliza-se uma técnica básica para obtenção de dados, embora outras técnicas possam ser utilizadas de forma complementar. Já no estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma técnica (GIL, 2002, p. 140).

Podem ser utilizadas várias técnicas para se obter uma qualidade dos resultados, tendo em vista que esses devem ser coletados evitando a subordinação da subjetividade do pesquisador. "As informações são documentadas, abrangendo qualquer tipo de informação disponível, escrita oral, gravada, filmada que se preste para fundamentar o relatório do caso que será, por sua vez, objeto de análise crítica pelos informantes ou por qualquer interessado" (CHIZZOTTI, 2000, p.103).

Gil (2002) defende que, dentre as etapas do procedimento metodológico, as que precisam de mais atenção são a análise e a interpretação dos dados, tendo em vista as várias técnicas disponíveis para obtenção dos dados, envolvendo, consequentemente, vários modelos de análise. Contudo, é preciso uma atenção redobrada, já que

> [...] um dos maiores problemas na interpretação dos dados no estudo de caso deve-se à falsa sensação de certeza que o próprio pesquisador pode ter sobre

> suas conclusões. Embora esse problema possa aparecer em qualquer outro tipo de pesquisa, é muito mais comum no estudo de caso (*Ibidem*, p. 141).

Por fim, a última etapa é a preparação do relatório; na atualidade, de acordo com o autor, percebe-se uma tendência de se

> [...] apresentar os estudos de caso de maneira muito próxima à dos demais relatórios de pesquisa, envolvendo partes destinadas à apresentação do problema, à metodologia empregada, aos resultados obtidos e às conclusões. É uma forma de demonstrar que o estudo de caso constitui procedimento científico e não tem propósitos literários (*Ibidem*, p. 142).

Isso nos leva a discernir que

> [...] o relatório poderá ser um estilo narrativo, descritivo, analítico, ser ilustrado ou não, filmado, fotografado ou representado. Seu objetivo é apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar sua relevância, situá-lo no contexto em que acontece e indicar as possibilidades de ação para modificá-lo (CHIZZOTTI, 2000, p. 103).

Destacamos que a pesquisa bibliográfica suscita reflexões sobre os principais elementos a respeito da parceria público-privada, do neoliberalismo, da mercantilização da educação, da formação de professores e do capitalismo de plataforma, considerando-se alguns autores como: Adrião (2018); Adrião *et al.* (2009, 2012, 2015, 2016); Adrião e Peroni (2009); Antunes (2020); Antunes e Alves (2004); Ball (2001, 2004, 2005); Ball e Youdell (2007); Bianchetti (2005); Caetano e

Peroni (2022); Freitas (2018, 2021, 2022, 2023); Freitas, Libânio e Silva (2018); Harvey (2005, 2008, 2011); Hobsbawm (1995, 2001); Hoffmann (2020); Hypolito (2010, 2019, 2020); Kalil (2020); Laval (2019); Netto e Braz (2012); Newman e Clarke (2012); Shiroma (2003); Shiroma e Zanardini (2022); Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); Srnicek (2016); e Vieira (2002).

No que diz respeito à análise dos dados, pautamo-nos na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), enfatizando-se três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira etapa consiste na utilização de documentos que auxiliam na contextualização do conteúdo, seja por meio de conceitos e/ou de uma retrospectiva histórica. A segunda etapa envolve a organização em categorias ou questões, de forma a alcançar os propósitos da investigação. Por fim, a terceira etapa corresponde à análise diante das possíveis interpretações dos dados derivados de contextos sociais e históricos.

Como já acenamos, utilizamos questionários semiestruturados, a fim de oferecer subsídios para uma análise mais detalhada e rica no tratamento dos dados, já que permite o estabelecimento de uma dinâmica mais flexível de diálogo apoiada na captação de dados (GUAZI, 2021). Concentramo-nos em explorar novos enfoques que dê significados à pesquisa, buscando compreender as características e sistematizar as informações (GODOY, 1995).

Considerando os aspectos sinalizados, a ação metodológica encaminha-se para o cruzamento de dados documentais e bibliográficos com os questionários sobre o uso da plataforma Aprende Brasil Digital. Desse modo, os dados estão esquematizados para uma melhor abordagem

da plataformização na formação de professores, explorando-se os processos de controle, de regulação, de alinhamento e de ajustes na formação dos professores.

Todo o percurso descrito estrutura está dissertação, que está dividida em três capítulo, além da introdução e da conclusão. Na introdução, abordamos a justificativa da pesquisa, o levantamento do EC, além de indicarmos a problemática da pesquisa, os objetivos e os seus aspectos metodológicos.

No capítulo I, descrevemos as mudanças ocorridas na sociedade capitalista ao longo das épocas, com ênfase nas transformações das relações de produção e das políticas econômicas. Esse capítulo se divide em três seções. Na primeira, discutimos a transformação da sociedade capitalista ao longo do tempo, as mudanças nas relações de trabalho, a ascensão do neoliberalismo e seu impacto na economia e na educação, assim como a influência na educação brasileira, incluindo a implementação de avaliações em larga escala e a gestão empresarial. Na segunda seção, discorremos sobre as diferentes dimensões da relação entre o setor público e o privado na Educação Básica brasileira, destacando a privatização, a competição entre escolas e municípios e o impacto da globalização. Na terceira seção, exploramos a atuação dos grupos empresariais na área da educação, o seu envolvimento na educação pública, a produção de materiais didáticos e as implicações dessa relação com o mercado de ações, contribuindo para a oligopolização[7] do setor.

[7] De acordo com o Novíssimo Dicionário de Economia (1999), esse termo é relativo ao processo de fazer oligopólios. "Tipo de estrutura de mercado, nas economias capitalistas, em que poucas empresas detêm o controle da maior

No Capítulo II, problematizamos como a revolução tecnológica causou uma profunda transformação na forma como a educação é entregue e na preparação dos professores para enfrentar esse novo cenário. Plataformas de aprendizagem *online*, cursos a distância e recursos digitais se tornaram elementos essenciais na experiência do mercado educacional. Isso trouxe a ideia de flexibilidade no aprendizado, mas também demandou dos alunos habilidades de autodisciplina e de autogestão, já que agora têm acesso a uma vasta quantidade de informações pela *internet*. Essa mudança no panorama educacional também coloca em evidência o papel dos professores, que passou a ser visto como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os alunos na aplicação das informações disponíveis.

De fato, os empresários neoliberais afirmam a narrativa de que a educação e a escola contemporâneas estão passando por uma significativa transformação para atender às demandas de um mundo globalizado, altamente tecnológico e em constante transformação. O foco, a partir de então, é preparar os alunos para serem aprendizes ao longo da vida, capazes de se adaptarem, inovarem e empreenderem. Da mesma forma, os professores, tanto em formação quanto em exercício, estão imersos em um ambiente de formação tecnológica e plataformizada, visando a habilitar cidadãos capazes de navegar nesse novo cenário (FREITAS, 2021).

parcela do mercado. O oligopólio é uma tendência que reflete a concentração da propriedade em poucas empresas de grande porte, pela fusão entre elas, incorporação ou mesmo eliminação (por compra, *dumping* e outras práticas restritivas) das pequenas empresas. Para os marxistas, o oligopólio é uma característica inerente À etapa imperialista do capitalismo e traz como consequência a limitação do livre jogo de mercado" (p. 432).

Nesse contexto, tal projeto educacional está intrinsicamente ligado à lógica do capitalismo, com a introdução de ferramentas tecnológicas, o aumento no controle sobre o processo educativo, a precarização do trabalho dos professores e a expansão contínua do mercado educacional. Essa dominação educacional se intensificou com a chegada do neoliberalismo, que promoveu a padronização e um aumento significativo do controle por meio de avaliações em larga escala. Isso reforça ainda mais os mecanismos de controle internos que já existem no sistema educacional (*Ibidem*).

Portanto, o segundo capítulo busca compreender a mercantilização da educação, com foco no SAB e sua relação com a plataforma digital de formação de professores na atualidade. A discussão é dividida em duas seções principais: a primeira aborda a redução do proletariado, decorrente da reestruturação produtiva, da introdução de tecnologias avançadas e da desregulamentação do mercado de trabalho, com ênfase na flexibilização do trabalho docente. A seção também explora a crescente adoção de plataformas digitais e materiais pré-fabricados para as escolas, influenciadas pela implantação da BNCC e pela pandemia da covid-19. O discurso da plataformização visa a instrumentalizar os profissionais da educação de diversas maneiras, democratizando o acesso ao conhecimento, moldando processos de trabalho e preparando os indivíduos para a sociedade futura.

A segunda seção, por sua vez, centra-se na relação entre o SAB e a formação de professores por meio da sua plataforma digital, a Aprende Brasil Digital. Salientamos a evolução do setor privado na educação, com a criação de cursos preparatórios para vestibulares e a influência dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs) na padronização do ensino em

todo o país. Além disso, a seção aborda a importância dos materiais didáticos do SAB, que incluem recursos impressos e uma plataforma digital com ferramentas interativas, formação de professores e mecanismos de monitoramento do desempenho dos alunos. Discutimos também as parcerias público-privadas na educação, bem como as mudanças na gestão e no trabalho dos professores, influenciadas pela pressão por resultados e avaliações padronizadas, com ênfase nos impactos na formação contínua dos educadores.

No Capítulo III, lançamos um olhar sobre as implicações da plataformização na formação de professores. Esse capítulo divide-se em três seções. Na primeira, contextualizamos a origem do município de Dois Vizinhos - PR e sua transformação, sobretudo no aspecto educativo, apresentando-se a sua estrutura educacional do município, o quantitativo dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), escolas de ensino fundamental e médio, escolas particulares e Instituições de Ensino Superior (IES), assim como as metas do Plano Municipal de Educação (PME) de 2015, que estabelece objetivos para a formação continuada dos professores.

Na segunda seção, discorremos sobre a adoção do SAB no município em questão, com o intuito de descrever o processo legal estabelecido, a sua justificativa, como aconteceu, quanto foi gasto e quais materiais foram adquiridos, com base nas informações do documento de Inexigibilidade 004/2021, para a prestação dos serviços com base no exercício de 2021[8].

[8] Ressaltamos que, para os anos seguintes, há um novo documento de inexigibilidade com dados sobre a quantidade de materiais a serem ofertados e valores licitatórios para cada ano.

Na terceira seção, analisamos dados importantes dos questionários aplicados aos professores da escola, que trata da formação continuada em serviço e do trabalho docente vinculado ao processo de apostilamento e plataformização da formação. Essa seção está subdividida em duas partes: na primeira, caracterizamos os indivíduos da pesquisa, no que tange à sua trajetória profissional e à implementação e à utilização do SAB, destacando a importância da formação continuada; na segunda parte, exploramos mais detalhadamente os dados dos questionários organizados em três categorias que buscam abordar as práticas dos professores e a formação continuada com relação ao uso da plataforma Aprende Brasil Digital. A primeira categoria expressa a opinião dos professores a respeito da adoção do SAB, a segunda categoria sonda o ponto de vista dos professores a respeito da formação continuada antes e depois da inserção do SAB, por fim, a terceira categoria centra-se na utilização da plataforma Aprende Brasil Digital como recurso para a formação continuada de professores e sua inserção como ferramenta pedagógica de ensino, visando a trazer elementos acerca dos desafios enfrentados por essa forma de formação docente.

Nas Considerações Finais, discutimos criticamente o impacto da plataforma Aprende Brasil Digital na formação de professores, contextualizando-o dentro das dinâmicas de mercantilização e de privatização da educação, recuperando, dessa forma, as reflexões construídas ao longo dos capítulos. Exploramos ainda como as políticas neoliberais, desde a década de 1990, influenciaram a educação, promovendo descentralização e a privatização, e enfatizaram a competitividade e a eficiência.

Outro aspecto problematizado nas considerações finais diz respeito ao fato de que a plataforma digital não apenas oferece recursos para formação e ensino, mas também gera implicações mais profundas de regulação, de controle e de alinhamento educacional, refletindo, portanto, as tensões entre eficiência tecnológica e desumanização do ensino, ao mesmo tempo em que ressalta a preocupação com a desigualdade de acesso e os impactos na qualidade educacional. Além disso, conecta essas questões ao contexto internacional e às influências de organizações como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, que promovem políticas neoliberais por meio de empréstimos e programas de ajuste estrutural. Isso impacta a forma como as plataformas digitais na educação são moldadas pela lógica do mercado, visando a preparar os alunos para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e tecnológico, em detrimento de uma educação mais inclusiva e humanística.

Com base nas reflexões oriundas dos dados e das bibliografias consultadas, é possível concluir que a adoção de materiais apostilados na rede pública de ensino do município de Dois Vizinhos - PR tem como característica a busca por padronização e eficiência, em detrimento da necessidade de autonomia pedagógica docente. Enquanto alguns professores podem apreciar a estrutura e os recursos oferecidos pelos materiais apostilados, outros podem sentir que a sua liberdade criativa e a sua capacidade de responder às necessidades específicas do trabalho docente estão comprometidas.

2. NEOLIBERALISMO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, nomeada *Capitalismo Contemporâneo, Neoliberalismo e Educação*, discutimos a transformação da sociedade capitalista, destacando a transição do mundo feudal para o trabalho mecanizado, a influência da Economia Política Clássica e as mudanças nas relações de trabalho. Também mencionamos a ascensão do neoliberalismo e seu impacto na economia e na educação, enfatizando a liberalização do mercado, a privatização e a diminuição do papel do Estado. Além disso, abordamos a influência de organismos internacionais, como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco[9]) e o Banco Mundial (BM) na promoção da Educação Básica. A implementação dessas políticas é vista como um processo multifacetado que afetou diferentes países e contextos educacionais. Traçamos, desse modo, um panorama do capitalismo, salientando as transformações na economia e na educação, com destaque para o neoliberalismo e suas implicações na política educacional

Na segunda seção, nomeada *Dimensões da Relação Público-privado na Educação Básica Brasileira*, exploramos as dimensões da relação entre o setor público e o setor privado na Educação Básica brasileira, pontuando a influência do neoliberalismo, a privatização, a competição entre escolas e municípios, a atuação dos *think tanks* e

[9] Tradução: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

grandes grupos educacionais, além do impacto da globalização na educação. Articulamos as reflexões de autores para os quais políticas neoliberais promovem a mercantilização e o empresariamento da educação, enfraquecendo a responsabilidade do Estado. Também argumentamos como a educação pública tem sofrido mudanças em sua pauta de debates, afastando-se de princípios democráticos e enfatizando a eficiência e a competição. A privatização na educação pode ocorrer de forma disfarçada, por meio de reformas educacionais e políticas que importam práticas do setor privado.

Na seção terceira, nomeada *Grupos Empresariais na Educação e Plataformização*, discorremos sobre os grupos empresariais na área da educação, que consistem em conjuntos de empresas com o propósito de expandir os seus negócios na área educacional. Os seus interesses iniciais giram em torno de aumentar o número de matrículas, tanto na esfera pública quanto privada, utilizando-se de diversas estratégias para lucrar com essas matrículas, incluindo a produção de materiais didáticos, o estabelecimento de sistemas de ensino, a criação de plataformas e outros serviços.

2.1. Capitalismo Contemporâneo, Neoliberalismo e Educação

Segundo Netto e Braz (2012), ao longo das épocas, a sociedade passou por grandes transformações. No contexto da Economia Política Clássica, o objetivo era compreender a sociedade que nascia diante dos destroços do mundo feudal, em tempos nos quais se vivia da produção por meio das mãos humana até se modificar em trabalho mecanizado. As

transformações forçaram que as políticas econômicas também se modificassem, a partir das relações mercantis e do mundo do trabalho.

Os autores ainda destacam a característica da Economia Política, ressaltando a concepção de Adam Smith (1723-1790) e de David Ricardo (1772-1823), ao tratarem como categorias principais e instituições econômicas o dinheiro, o capital, o lucro, o salário, o mercado, a propriedade privada e outros elementos, de modo que "eles as entenderam como categorias e instituições *naturais* que, uma vez descobertas pela razão humana e instauradas na vida social, permaneciam eternas e invariáveis na sua estrutura fundamental" (NETTO; BRAZ, 2012, p. 30).

A superação do Estado absolutista provocou o movimento que estabeleceu a burguesia como domínio de classe, expressada por uma ordem social mais livre, se comparada com o mundo feudal, tendo em vista que o antigo regime se pautava em sua grande força coercitiva da monarquia. Com o Estado burguês, assume sentido uma configuração emblemática de Estado limitado aos direitos humanos, na superficial acepção de democracia e de igualdade, potencializada por uma política de liberdade individual e livre mercado.

Na primeira metade do século XIX, houve a conversão de uma parcela da burguesia em uma classe conservadora, a qual passou a abandonar a teoria da Economia Política Clássica, enquanto enfrentava o problema da riqueza social destacada. A burguesia havia utilizado a teoria do valor como produto do trabalho para confrontar a monarquia, mas agora esse problema evidenciava o caráter explorador do capital em relação ao trabalho. Para os teóricos,

> Uma observação é suficiente para indicar a incompatibilidade da Economia Política clássica com os interesses da burguesia convertida em classe dominante e conservadora. Trata-se do modo como aquela enfrentou o problema da riqueza social (ou, mais exatamente, da *criação de valores*): para os *clássicos*, o valor é produto do trabalho. Se essa concepção era útil à burguesia que se confrontava com o parasitismo da nobreza, deixou de sê-lo quando pensadores ligados ao proletariado começaram a extrair dela consequências socialistas. A teoria clássica do *valor-trabalho*, que fora uma arma da burguesia na crítica ao *Antigo Regime*, torna-se agora uma crítica ao regime burguês: nas mãos de pensadores vinculados ao proletariado, a teoria do *valor-trabalho* porque pesquisavam a vida social e econômica a partir da *produção* dos bens materiais, e não da sua *distribuição*; por isso, não só a teoria do valor-trabalho era incompatível com os interesses da burguesia conservadora: também o era a pesquisa social fundada no estado da produção econômica (NETTO; BRAZ, 2006, p. 21).

Diante dessa situação, a teoria do valor-trabalho e a análise social e econômica, que ficaram de lado, foram posteriormente resgatadas por autores que manifestavam interesse pela luta dos trabalhadores. Karl Marx (1818-1883), que desenvolveu a Crítica da Economia Política, demonstrou que a modificação das relações materiais de trabalho ocorre em resposta às mudanças nas condições sociais, aceleradas e tecnológicas de uma determinada sociedade. No caso da transição do feudalismo para o capitalismo, por exemplo, houve um aumento significativo na produção de bens, o que justificaria uma maior eficiência na produção. Além disso, houve uma expansão do comércio, que exigiu uma produção em larga

escala para atender às necessidades dos mercados locais e internacionais (HOBSBAWM, 2001).

Nesse contexto, a produção artesanal que caracterizava o feudalismo se mostrou insuficiente, dando lugar à produção em larga escala nas fábricas, culminando na Revolução Industrial, com o monitoramento da utilização de máquinas e equipamentos. A nova forma de produção, centrada na divisão do trabalho e no uso intensivo de máquinas, gerou a classe burguesa conservadora, que acumulou capital, detendo os meios de produção e tornando-se dominante no Modo de Produção Capitalista (MPC), já à classe do proletariado restou exercer a sua função de trabalho pela força humana. Identificamos que a evolução tecnológica permitiu a criação de novas formas de organização do trabalho, como a produção em massa, a linha de montagem e automação, obtendo ganhos de eficiência na produção, contudo, resultou em novas formas de exploração e de precarização do trabalho.

A mudança de interesses da burguesia para a classe dominante conservadora formalizou o MPC. Esse modo produtivo, particularmente, só se torna possível por meio da acumulação de capital; caso ela não existisse, o MPC não se consolidaria (NETTO e BRAZ, 2012). A acumulação de capital é a prática da retransformação da mais-valia em capital, que volta a ser investida para a geração de uma nova mais-valia.

Com a expansão do capitalismo, ocorreu uma concentração cada vez maior de riqueza e poder nas mãos das elites financeiras e empresariais. A partir do final do século XIX, as potências capitalistas buscaram expansão de seus mercados e matérias-primas localizadas em outras partes do mundo, cenário que deu origem ao imperialismo, uma forma de denominação política e econômica de países (LENIN, 2003). O

capitalismo se expandiu para além das fronteiras nacionais e causou um aumento do comércio internacional e da interdependência econômica entre países, o que gerou certamente benefícios, como o acesso a novos mercados e a transferência de tecnologia, ao mesmo tempo, ocasionou desafios, como a competição acirrada e a pressão por redução de custos (HARVEY, 2008a).

De acordo com Harvey (2008a), a segunda metade do século XIX foi marcada pelo início dos princípios de livre mercado da economia chamada de neoliberalismo, com a intenção de substituir as ideias clássicas da economia de liberdade individual e de livre mercado defendidas por John Locke e Adam Smith. Apesar de terem vivido em épocas diferentes e desenvolvido teorias diferentes, ambos compartilhavam a defesa da propriedade privada e da liberdade individual como elementos essenciais para o desenvolvimento econômico e social.

A crise teve diversas causas, incluindo a especulação desenfreada na Bolsa de Valores, o excesso de produção sem mercado consumidor suficiente, a desigualdade na distribuição de renda e a falta de regulação do sistema financeiro. Ao longo dos anos, a resposta dos governos à crise foi a adoção de políticas de protecionismo e o aumento de controle estatal da economia, com o objetivo de estimular a demanda e recuperar a produção (NEVES, 2020). A Grande Depressão teve um impacto profundo na história do capitalismo e na forma como a economia global é regulada ainda na atualidade, tendo influenciado a adoção de políticas econômicas keynesianas, a criação de organizações internacionais como o FMI e o BM. Para enfrentar essa crise, o economista John Maynard Keynes (1883-1946) adotou políticas de intervenção do Estado na

economia, a fim de estimular o crescimento econômico e reduzir o desemprego (BIANCHETTI, 2005).

Harvey (2011) pondera que, para compreendermos a situação política e econômica, vivenciada no início da década de 1970 até os dias atuais, precisamos entender o neoliberalismo . Para o teórico, trata-se de um projeto de classe que culmina em mascarar uma liberdade individual, centrada em uma perspectiva de "[...] autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista" (p. 16). O autor afirma a legitimidade desse projeto pela manutenção da classe capitalista, tendo por base a concentração de riqueza e do poder, considerando os países que seguiram pela via do neoliberalismo.

Hobsbawn (1995) e Harvey (2005) esclarecem que a crise da década de 1970 foi um momento marcante na história do capitalismo global, sendo caracterizada por um período de turbulência econômica desencadeado por vários fatores, por exemplo, o aumento do preço do petróleo, a escalada da inflação e a guerra do Vietnã. Esse último evento contribuiu para a crise porque a guerra era extremamente cara e representava um grande esforço financeiro para os Estados Unidos. Assim, os preços do petróleo se elevaram, já que os países produtores de petróleo da Organização dos Países do Exportadores de Petróleo (OPEP) se opuseram à intervenção militar americana no Vietnã.

A crise da acumulação do capital foi um dos principais fatores que levaram à crise da década de 1970. Durante o pós-guerra, as economias dos países industrializados cresceram rapidamente, impulsionadas pelo aumento da produtividade, pelo desenvolvimento de

novas tecnologias e pelo fortalecimento do comércio internacional. No entanto, a partir dos anos 1960, surgiram sinais de que a ampliação estava desacelerando. A produtividade começou a estagnar, a competição internacional se intensificou e os mercados ficaram saturados.

De acordo com o Centro Brasileiro de Infraestrutura (CBIE, 2020), esses problemas de acumulação foram agravados pela crise do petróleo de 1973, quando a OPEP impôs um embargo de petróleo aos países ocidentais em retaliação ao apoio a Israel na Guerra do Yom Kippur[10]. O embargo fez com que o preço do petróleo disparasse, aumentando custos de produção em todo o mundo.

Acrescenta-se a isso a perspectiva de flexibilização do trabalho que aconteceu nos anos 1970 e 1980, em virtude da reestruturação econômica, forçando a organização de indústrias e da vida social a tomar novas formas. Nas palavras de Harvey (2008b), "a acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, do mercado de trabalho, dos produtos e padrões de consumo" (HARVEY, 2008b, p. 140), aspectos que conduziram ao assolamento do trabalho organizado e ao aumento do

[10] De acordo com o *site* do CBI (2020, s.p.), "para entender a crise de preços, é preciso considerar o contexto político da época. Durante a Guerra do Yom Kipper, os Estados Unidos e países europeus declararam apoio a Israel contra Egito e Síria. Os países árabes retaliariam embargando a exportação de petróleo para os EUA e Europa, o que causou o preço do barril a subir de US$/b 2,90 no final de 1973 para US$/b 11,65 no início do ano seguinte. Após o preço se estabilizar por alguns anos em um pouco acima de US$ 10 por barril, em 1978-1979 um novo evento político abalou os mercados, a Revolução Iraniana. Apesar de afetar o suprimento de apenas 9% da oferta global, um pânico generalizado resultou em elevação acentuada dos preços e novas recessões nos países importadores. Em 1980, a Guerra Irã-Iraque causou ainda mais preocupação nos mercados, levando o preço para uma média anual de US$/b 38. Depois de 1980, os preços do petróleo começaram um declínio de quase uma década".

desemprego, corroborando a regressão do poder sindical. Os patrões, diante desses acontecimentos e em conjunto com a volatilidade do mercado na época, tomaram proveito da situação e impuseram contratos de trabalho mais flexíveis, com baixos salários, redução do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontrato, jornada de "nove dias corridos ou jornadas de trabalho que têm média de quarenta horas semanais ao longo do ano, mas obrigam a trabalhar bem mais em períodos de pico de demanda, compensando com menos horas em períodos de redução da demanda" (HARVEY, 2008b, p. 143).

Alves (2005) aborda que, ontologicamente, o Toyotismo instaurou-se universalmente como filosofia produtiva, tendo em vista as suas determinações originárias de mercado restrito do capitalismo japonês como indústria manufatureira. Foi considerado, a partir disso, adequado internacionalmente nos anos 1980 pela superprodução de mercadorias e estabelecendo novas regras de concorrência, pela logística padronizada da produção e utilização da técnica nas fábricas. Esse modelo produtivo estava articulado à III Revolução Industrial[11], que exige um novo perfil do trabalhador, cuja utilização das novas tecnologias sugere a profissionalização do sujeito diante o cenário de cooperar com a

[11] Segundo Alves (2005, p. 413-414), "a constituição do toyotismo tornou-se adequada à nova base técnica da produção capitalista, vinculada à III Revolução Industrial, que exige uma nova subjetividade da força de trabalho e do trabalho vivo, pelo menos dos operários e empregados centrais à produção de mercadorias (as novas tecnologias de base microeletrônica, em virtude de sua complexidade e alto custo, exigem uma nova disposição subjetiva do trabalho em cooperar com a produção). Ora, é o toyotismo que propiciará, com maior poder ideológico, no campo organizacional, os apelos à administração participativa, salientando o sindicalismo de participação e os CCQ (Círculos de Controle de Qualidade) – reconstituindo, para isso, a linha de montagem – e instaurando uma nova forma de gestão da força de trabalho".

produção. Como resultado desses fatores, muitas empresas começaram a enfrentar dificuldades financeiras e muitas entraram em falência. O desemprego começou a subir e a inflação acelerou, uma vez que as empresas tentavam repassar seus custos mais elevados para os consumidores. A crise afetou profundamente a economia global e levou a mudanças significativas na política econômica dos países industrializados.

A reconfiguração de políticas econômicas, caracterizada por ações assistencialistas e intervencionistas, é enfatizada pela organização política keynesiana, na qual o Estado, se preciso, interveria na economia, pela garantia do emprego, pela atuação na estatização de empresas, pelo equilíbrio da oferta e demanda e pela implementação de benefícios sociais para garantir condições mínimas de subsistência da população mais pobre, o que ficou conhecido como manutenção do bem-estar social (do inglês *Welfare state*). Dessa forma, o chamado neoliberalismo assumiu uma concepção mais ampla do liberalismo, condicionando que a economia seja livre e comece a caminhar com seus próprios passos, e, na contramão, estabeleceu medidas de privatização de empresas estatais. As ações assistencialistas convertem-se na dinâmica individualistas dos sujeitos, haja vista que eles são responsáveis pelo seu sucesso; logo, o caráter meritocrático seria um modo de promover a justiça social por meio do desenvolvimento igualitário das sociedades democráticas (BIANCHETTI, 2005).

Nesse contexto, a política keynesiana, dominante durante o pós-guerra, em virtude do que o mundo tinha vivenciado com a Guerra Fria, foi posta em xeque, uma vez que não foi capaz de lidar com a inflação acelerada e o desemprego crescente. Em vez disso, as políticas

neoliberais, que enfatizam a livre iniciativa e a redução do papel do Estado na Economia, ganharam espaço. Essas políticas incluem a desregulação, a liberalização do comércio, a privatização e a redução dos gastos públicos (HOBSBAWN, 1995; HARVEY, 2005).

A partir dos anos 1980, o capitalismo passou por uma mudança significativa na tentativa de superar a crise dos anos 1970, por meio da adoção do neoliberalismo. Essa corrente defende a diminuição da intervenção estatal na economia, a liberalização do comércio e a privatização das empresas públicas. Tal política teve como objetivo aumentar a eficiência do mercado e reduzir os custos, mas também resultou em desigualdades e instabilidade econômica. Portanto,

> Da mesma forma que o neoliberalismo surgiu como uma resposta à crise dos anos 1970, o caminho a ser escolhido hoje definirá o caráter da próxima evolução do capitalismo. As políticas atuais propõem sair da crise com uma maior consolidação e centralização do poder da classe capitalista (HARVEY, 2011, p. 16)

O modo como o capitalismo procura sair da crise tem impactos benéficos apenas para uma pequena parte da população, e com certeza não é a população pobre. A evolução do capitalismo condiciona a concentração de riqueza nas mãos dos grandes bancos e de investidores preocupados com a manutenção da geração de desigualdade. Hobsbawn (1995) aponta que a implementação do neoliberalismo na América Latina começou na década de 1980 como uma resposta às crises econômicas que afetaram a região. Essas dificuldades foram causadas em parte pela dependência econômica das nações industrializadas, pela dívida externa e pelas políticas econômicas protecionistas do passado. Os governos

latino-americanos, pressionados pelo FMI e pelo BM, iniciaram uma série de reformas estruturais, incluindo a liberalização do comércio, a privatização de empresas estatais, a redução das barreiras tarifárias, a desregulamentação financeira e a redução dos gastos sociais e investimentos públicos.

Essas políticas foram implementadas com o objetivo de aumentar a competitividade e eficiência da economia, atraindo investimentos estrangeiros e reduzindo os custos de produção. No entanto, a implementação dessas políticas também resultou em impactos sociais negativos, como o aumento da pobreza, do desemprego, da desigualdade e da precarização do trabalho. O modelo neoliberal também incentivou a concentração de riqueza nas mãos de poucos, agravando ainda mais as desigualdades sociais. As políticas de privatização de empresas estatais, por exemplo, permitiram que grandes empresas multinacionais assumissem o controle de setores estratégicos da economia, como energia, telecomunicações e transporte, reduzindo a participação do Estado nessas áreas (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007).

Além disso, a desregulamentação financeira incentivou o crescimento desenfreado do setor financeiro, gerando crises financeiras e bolhas especulativas que prejudicaram as economias latino-americanas. Os impactos dessas políticas neoliberais foram sentidos em toda a região, com alguns países sofrendo mais do que os outros, como é o caso da Argentina, que experimentou uma crise econômica grave em 2001 (HOBSBAWN, 2001).

Harvey (2011) discute a declaração de que os milionários investiriam em nossas atividades laborais, logo após a repressão salarial de 1980, que fez com que os ricos ficassem ainda mais ricos. O autor

aborda que eles investem, mas não de maneira direta na produção, pois preferem aplicar seus recursos em ações, devido à sua rentabilidade. Por conta do retorno financeiro, colocam mais e mais dinheiros em ações, "independente de quão bem as empresas em que investem estão de fato" (HARVEY, 2011, p. 25).

Nessa conjuntura, Bianchetti (2005) afirma que o neoliberalismo pretende instaurar-se como perspectiva internacional, na intenção de que os países que reformulam as suas condições de ciência e de tecnologia possam a interferir na vida dos outros que não se desenvolveram o suficiente. O controle do conhecimento, dessa forma, fica limitado a uma minoria que monetiza para os demais, passando a ser um modo de domínio e de controle nos grandes centros econômicos.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) e Newman e Clarke (2012), os governantes da década de 1990 buscaram sair da crise econômica de 1980 com base nas palavras de Chistopher Norris em uma contrarrevolução nas esferas social, política e ideológica, como crítica ao governo de Margaret Thatcher, na Inglaterra (1979-1990), o primeiro exemplo de políticas neoliberais. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) salientam que, diante do que se vivia "[...] desde o pós-guerra, quanto às políticas de bem-estar, educacional, de saúde, de liberdade de organização dos trabalhadores, entre outras, e que eram compartilhadas tanto por conservadores como por trabalhistas" (p. 45), foram desfeitas e passam a se efetivar políticas de desregulamentação, de privatização, de flexibilização, de Estado mínimo, traduzidas na atualidade como políticas neoliberais.

No Brasil, a implantação do neoliberalismo, iniciada com Fernando Collor de Melo, se efetivou realmente com Fernando Henrique

Cardoso (FHC), que se alinhava plenamente com as orientações do BM. O estabelecimento do neoliberalismo no Brasil foi um processo que ocorreu ao longo das décadas de 1980 e 1990, marcando uma transformação profunda na política econômica e nas estruturas institucionais do país. Esse movimento foi impulsionado por uma combinação de fatores econômicos, sociais e políticos, moldando o panorama nacional e influenciando significativamente a trajetória do desenvolvimento brasileiro.

O início desse período de mudanças significativas coincide com o final do regime militar, em 1985, que havia governado o Brasil por duas décadas. O país se encontrava em uma situação econômica delicada, caracterizada por altos índices de inflação, endividamento externo e baixo crescimento econômico. Ao mesmo tempo, as demandas por uma abertura democrática e por reformas estruturais eram crescentes. O governo de José Sarney, que sucedeu o período militar, enfrentou desafios econômicos consideráveis. O Plano Cruzado, implementado em 1986, foi uma tentativa de controlar a inflação por meio do congelamento de preços e salários. No entanto, apesar de resultados iniciais promissores, o plano não foi sustentável, levando a uma crise econômica ainda mais profunda (MASSIMO, 2013; FILGUEIRAS, 2006).

A década de 1990, com a presidência de Fernando Collor, marcou um capítulo crucial na implementação do neoliberalismo. O Plano Collor, lançado em 1990, tinha como meta conter a hiperinflação. A esse respeito, de acordo com Gennari (2001),

> Destacaram-se nas medidas, a mudança do signo da moeda, a desindexação geral, principalmente entre preços e salários, reformulação dos mercados

> cambiais, com a criação do dólar livre para a s operações de exportação, importação e transações financeiras, programa de privatização, de desregulamentação, supressão de subsídios, reforma administrativa com o objetivo de instalar a demissão de funcionários públicos federais etc (GENNARI, 2001, p. 36).

No entanto, essas medidas tiveram efeitos econômicos adversos e encontraram resistência da população. Foi durante o governo de Collor que a abertura comercial se intensificou, reduzindo barreiras tarifárias e promovendo a competição externa. O governo, contudo, enfrentou desafios políticos e econômicos, resultando no *impeachment* de Collor em 1992. Sintetizadamente,

> [...] o projeto liberal desde o início dos anos noventa pelo Governo Collor - e que foi aprofundado e aperfeiçoado no 1º Governo FHC -, resultou no aumento da dependência externa do país e no crescimento acelerado da dívida pública; na desnacionalização da estrutura produtiva e financeira; em taxas de crescimento diminutas, as menores da história econômica do Brasil; na precarização violenta do mercado de trabalho - com a elevação das taxas de desemprego e subemprego para níveis nunca antes atingidos, a ampliação da informalidade e a redução dos rendimentos reais dos trabalhadores -; na manutenção do elevado grau de concentração da renda pessoal historicamente existente no país, além da redução da participação dos salários na renda nacional; na crise de energia e no aumento das tarifas públicas; e, por fim, na ampliação da pobreza e da insegurança em todos os âmbitos da vida social.". (FILGUEIRAS, 2002 *apud* FILGUEIRAS, 2005, p. 15).

Para Filgueiras (2006), a consolidação do neoliberalismo no Brasil ocorreu durante o governo de FHC (1995-2002), pois seu governo manteve políticas macroeconômicas, como a política de câmbio flutuante e a disciplina fiscal. Além disso, um amplo programa de privatizações foi implementado, abrangendo setores como telecomunicações, siderurgia e mineração. O autor acrescenta:

> Adicionalmente, a reforma administrativa permitiu a criação de mecanismos de demissão e contratação de funcionários para além dos concursos, flexibilizando também as relações trabalhistas no setor público, enquanto duas reformas da previdência social –a primeira durante o primeiro Governo FHC e a segunda no Governo Lula– redefiniram as regras de aposentadoria, reduzindo benefícios e direitos, em nome do equilíbrio fiscal, abrindo espaço para a atuação dos fundos de pensão privados (FILGUEIRAS, 2006, p. 195).

A estabilidade econômica foi conquistada, mas a abertura comercial e as privatizações geraram debates sobre o acesso a serviços essenciais e a desigualdade social. Resumidamente, o neoliberalismo consolidou-se no Brasil diante alguns fatores: políticas de estabilização econômica, como a manutenção do Plano Real, foram acompanhadas por reformas estruturais, incluindo a privatização de empresas estatais, a liberalização do comércio e a abertura do setor financeiro; implementação de programas de ajuste fiscal, controle de gastos públicos e busca por superávits primários, medidas que buscavam atrair investimentos e manter a estabilidade macroeconômica; criação do Banco Central independente, em 1995, que fortaleceu a autonomia da política monetária, uma ação alinhada com os princípios neoliberais de redução da

intervenção estatal na economia; flexibilização das leis trabalhistas, com a introdução da Lei de Responsabilidade Fiscal e medidas para promover a competição nos setores de energia e telecomunicação; influência de organizações internacionais, como o FMI e o BM, já que a obtenção de empréstimos e a adesão a programas de ajuste estrutural frequentemente exigiam a implementação de políticas alinhadas ao neoliberalismo (GENNARI, 2001; MASSIMO, 2013; FILGUEIRAS, 2005; FILGUEIRAS, 2006).

Ainda no governo FHC, em 1995, comandado pelo ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) foi criado como parte de uma ampla reforma administrativa do Estado. A criação do MARE fazia parte de uma estratégia mais abrangente para modernizar a máquina pública, torná-la mais eficiente e promover a reestruturação do Estado brasileiro (LEITE, 2022). O contexto em que o MARE foi criado incluía desafios significativos, como a necessidade de controlar a inflação, equilibrar as contas públicas e melhorar a eficiência do setor público. A ideia central por trás da criação do MARE era promover a reforma administrativa, ao simplificar processos e reduzir a burocracia por meio da descentralização administrativa e da desburocratização. Para tanto, foram estabelecidos: o Programa Nacional de Desburocratização, com o escopo de reduzir a papelada, acelerar processos e facilitar a interação entre o governo e os cidadãos e empresas; a Reforma do Aparelho do Estado, que envolveu a revisão e a reestruturação das funções, atribuições e estruturas dos órgãos públicos; as Privatizações e Parcerias Públicos-Privadas, papel importante nas políticas de privatização de empresas estatais e na promoção de parcerias público-privados, como parte dos esforços para

modernizar o setor produtivo e atrair investimentos; o Fortalecimento da Gestão Pública, o que ocorreu por meio da capacitação de servidores, da adoção de práticas de gestão modernas e do estimulo à inovação nas políticas públicas (BRASIL, 1995).

Na fala do ex-presidente,

> A Reforma exigida pelas circunstâncias quando chegamos ao Palácio do Planalto era de natureza muito distinta do que simplesmente enxugar a máquina pública para obter um Estado mínimo. Eu tinha isso muito claro desde a formação Ministério, ao convidar Luiz Carlos Bresser-Pereira para a pasta da Administração, que denominamos Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). A proposta do ministro, logo consubstanciada no Plano Diretor, seguida por um projeto de emenda constitucional enviado ao Congresso em agosto do mesmo ano, procurava reduzir os efeitos negativos da burocratização da máquina pública. Longe de representar o ideal weberiano de burocracia, nossa administração estava permeada do clientelismo da política tradicional e enrijecida pela defesa de interesses da própria corporação de funcionários, com menosprezo do interesse público. O ministro defendia, em lugar da administração burocrática, corporativa e clientelista, o estabelecimento de uma administração empresarial "gerencial", isto é, pautada por critérios de eficiência, e voltada ao atendimento dos cidadãos, que substituísse a gestão burocrática (CARDOSO, 2012, p.560 *apud* LEITE, 2022, p. 5).

Leite (2022) expõe que a estrutura do MARE estava dividida por duas Secretarias, com coordenações diferentes: a primeira relacionada "à reforma institucional: a Secretaria da Reforma do Estado (SRE); e a outra, responsável pela gestão-meio: a Secretaria-Executiva" (p. 6). A segunda

vinculava-se “ao paradigma da administração pública burocrática, foi ocupada por alguém que já trazia experiência na máquina federal, inclusive tendo exercido um cargo de liderança anteriormente” (p. 6).A criação do MARE, desse modo, marcou uma experiência reformista inédita na administração pública brasileira, sendo realizada em um contexto democrático. Esse marco foi resultado de um amplo debate, cujo objetivo era disseminar os princípios do neoliberalismo, dialogar com críticos, angariar apoio na burocracia e na sociedade e, principalmente, introduzir uma visão renovada, proclamando o início da superação da administração pública tradicional pela administração pública gerencial (LEITE, 2022).

Como explica Fernandes (1999), o MARE operou com uma equipe técnica de alto nível, liderada intelectual e politicamente pelo Ministro Bresser Pereira. Esse grupo, ao longo de quatro anos, construiu um documento-chave, denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, que se destacou por seu poder de mobilização. O Plano Diretor apresentou um diagnóstico claro e propostas para abordar as deficiências do aparelho de Estado brasileiro, assim como foi essencial para a Reforma Gerencial, fornecendo uma agenda aos trabalhos do MARE e organizando sistematicamente suas propostas. Além disso, o documento teve um papel fundamental na persuasão de diferentes públicos afetados direta ou indiretamente pelas propostas do MARE. Essa reforma não foi apenas um rearranjo administrativo; ela transcendeu a mera reforma de estruturas organizacionais. O Plano Diretor propôs uma reestruturação gerencial que visava a criar instituições no setor público, tornando o Estado brasileiro mais dotado de governança democrática. As mudanças foram profundas, não somente estruturais, o que contribuiu

para fortalecer a capacidade do Estado em efetivar decisões sobre políticas públicas (FERNANDES, 1999).

No âmbito da educação, essa reforma tomou como base a Conferência Mundial de Educação para Todos[12], realizada 1990, em Jomtien, Tailândia, sendo financiada pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM, participando "[...] governos, agências internacionais, ONGS, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo" (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 48). O resultado foi que 155 governos assinaram o documento final e se comprometeram em

[12] De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 49-50), a conferência estabeleceu sete estratégias: como: "1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos. Porém, sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser os conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem; 2. Dar prioridade às meninas e mulheres, eliminando toda a forma de discriminação na educação; 3. Dar atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais; 4. Concentrar atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais, como o número de anos de escolarização ou de certificados, assegurando que crianças, jovens e adultos pudessem efetivamente aprender, bem como utilizar sistemas de avaliação de resultados; 5. Valorizar o ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender incluindo nutrição, atenção à saúde entre outros; 6. Fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias. Destaca se a urgente necessidade de melhorar a situação docente; 7. Ampliar o alcance e os meios da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social e que se realizam não apenas na escola, mas também por meio de modalidades não-formais e informais".

assegurar uma Educação Básica de qualidade para as crianças, jovens e adultos.

Desse grupo, destacaram-se os países que compunham o E9, como Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, por registrarem na época a maior taxa de analfabetismo do mundo. Como solução, essas nações se propuseram a colocar em prática o plano de desenvolvimento para a Educação Básica por meio de políticas educativas articuladas ao Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (*Education For All* - EFA), pensando-se em uma educação que atendesse às necessidades básicas de aprendizagem, por meio dos conceitos teóricos e práticos para uma boa sobrevivência, desenvolvimento das capacidades dos indivíduos na vida e no trabalho, de modo a contribuir para uma melhora na qualidade de vida e na tomada de decisões (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007).

A partir desse contexto, ocorreu a reforma da educação, pautada nos princípios do neoliberalismo, sendo esse um processo complexo e multifacetado, vivenciado em diferentes contextos e países ao redor do mundo, com influência das políticas educacionais e das formas de organização do sistema educativo. Muitas dessas políticas estão descritas no documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), *Transformación productiva con equidade*, de 1990, diante do lema *cidadania, competitividade e equidade*. Nesse documento, a comissão abordou diversos temas relacionados aos desafios da educação, com vistas à universalização do acesso à educação, discutindo-se estratégias para ampliar as oportunidades de acesso e a garantia ao menos de uma Educação Básica, algo essencial para quebrar as barreiras das

desigualdades socioeconômicas (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007).

As autoras supracitadas argumentam que o texto elaborado pela Cepal detalha o esforço por uma qualidade educacional, o que envolve a formação de professores, a revisão dos currículos escolares, dos métodos pedagógicos e das políticas de avaliação e monitoramento da qualidade. Para tanto, o financiamento no setor educacional fora amplamente explorado para gerar uma boa eficiência dos gastos públicos e gerar uma política de investimentos ou investidores na área diante da busca por fontes de financiamento.

Todo processo de implantação da Reforma da educação no Brasil se iniciou ainda no governo de Itamar Franco, com a elaboração do Plano Decenal de Educação, considerado como uma política para o campo educacional, na qual foram previstas diretrizes para a recuperação da escola fundamental (MENEZES; SANTOS, 2001). Esse documento foi elaborado pelo MEC em 1993, com o objetivo de se cumprir, em um período de 10 anos (1993 a 2003), as solicitações da Conferência Mundial de Educação Para Todos, reafirmando-se que os indivíduos deveriam dominar os conhecimentos indispensáveis para a compreensão do mundo e da realidade em que vivem.

No entanto, a Lei nº 9.394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabeleceu as diretrizes e as bases para o sistema educacional brasileiro, as quais, formuladas em meio a debates e mudanças no cenário político e econômico, coordenado pelo ministro Paulo Renato Souza e seu relator Darcy Ribeiro, refletiram os princípios do neoliberalismo que permearam as políticas públicas da época.

Alguns dos pontos do neoliberalismo na educação dizem respeito à descentralização do sistema educacional, promovendo maior autonomia para as escolas e para os sistemas de ensino municipais e estaduais. Isso reflete uma perspectiva que busca transferir responsabilidades e decisões para níveis mais locais, acreditando que a gestão descentralizada pode ser mais eficiente e responsiva às necessidades locais. A legislação permitiu uma maior flexibilização curricular, dando às escolas mais autonomia na definição de seus currículos. Essa flexibilidade foi vista como uma resposta à busca por maior eficiência e adaptação às demandas locais, refletindo princípios que valorizam a flexibilidade e a adaptação ao mercado (YANAGUITA, 2011).

A LDBEN de 1996 abriu espaço para uma maior participação do setor privado na educação, permitindo a atuação de empresas na oferta de serviços educacionais. Essa abertura para o setor privado é coerente com os princípios neoliberais que defendem a concorrência e a participação de agentes não estatais na prestação de serviços, além de ter enfatizado a necessidade de avaliação contínua e de resultados. O enfoque na avaliação e no rendimento escolar pode ser interpretado como uma busca por eficiência e responsabilização (ROCHA, 2017; OLIVEIRA, 2016).

Nesse viés, a educação é pautada quanto ao seu desenvolvimento econômico, sendo considerada como um fator chave para o crescimento da economia e para a redução da desigualdade. Essa visão engloba a discussão sobre a formação de habilidades relevantes para o mercado de trabalho, a promoção da inovação e a adaptação dos sistemas educacionais às demandas da economia. Tudo isso foi articulado a um perfil de profissional que saiba os códigos da modernidade, que seja

competitivo e capacitado pela tecnologia informatizada, com habilidades comunicativas e cognitivas, além da compreensão da leitura e da escrita e das operações básicas da aritmética (CAMARGO; ROSA, 2018).

Outro aspecto que destacamos diz respeito à evolução sistêmica das tomadas de decisões para um progresso científico e tecnológico, a qual foi embasada no monitoramento da qualidade educacional por meio de programas de avaliações em larga escala, com o objetivo de mensurar, em dados quantitativos, a qualidade da aprendizagem, predominando a avaliocracia[13](FREITAS; LIBÂNEO; SILVA, 2018). Essa perspectiva fomenta a competitividade entre as escolas, tendo em vista que se disputa qual oferece o melhor serviço, sem colocar em juízo quais as suas possibilidades e estruturas; o que importa são os números qualificáveis de uma boa aprendizagem.

As reformas de caráter neoliberal na educação, portanto, trouxeram à tona a descentralização do sistema educacional, transferindo maior autonomia para as escolas e estabelecendo controle de participação da comunidade na gestão escolar. Ademais, ampliou-se a importância da avaliação para monitorar a qualidade da educação, implantando-se o financiamento da educação, com base na busca de recursos para o campo educacional, sugerindo-se um sistema de financiamento para captar

[13] De acordo com Afonso (2014), o termo descreve uma realidade na qual a avaliação torna-se o principal foco e determinante das práticas educacionais. A ideia é a de que a avaliação é usada não apenas como um instrumento para medir o aprendizado dos alunos, mas também como um mecanismo de controle e de poder sobre a educação. Nesse ensejo, há preocupações sobre como a avaliação excessiva pode reduzir a complexidade do ensino e levar a práticas focadas apenas em preparar os alunos para testes, em detrimento de uma educação mais abrangente.

recursos e, com isso, efetivar as políticas educacionais propostas. Em resumo, essas reformas, de acordo com Shiroma e Zanardini (2022, p. 11), "abrangiam a formação de professores, currículo, financiamento, avaliação e gestão da educação e se propunham a superar a suposta crise de eficiência que estaria atingindo a escola, assim como o Estado e as instituições a ele relacionados".

Tal configuração de educação esteve pautada em discursos que incorporaram uma dinâmica mercantilista e econômica e foram proferidos em *slogans* de uma qualidade educacional total, como "empregabilidade, flexibilidade, polivalência, adaptabilidade, entre outros. Em termos pedagógicos, um conjunto de propostas afeitas ao neoliberalismo, enfatizavam princípios como aprender a aprender, aprender a ser e a viver juntos, educação e por competências e habilidades" (SHIROMA e ZANARDINI, 2022, p. 11).

Além disso, o neoliberalismo, na educação, promove a competitividade e a prestação de contas da qualidade da aprendizagem, o famoso índice da aprendizagem. A ideia é que a competição entre as escolas e instituições educacionais, juntamente com a prestação de contas dos resultados por meio de estimativas padronizadas, leve à melhoria da eficiência e da qualidade educacional. Isso tem levado à ênfase em políticas de avaliação e classificação de escolas, à vinculação de financiamento público a resultados e à promoção de mudanças de escolha do consumidor, como *vouchers* educacionais.

Nesse aspecto, o neoliberalismo na educação é resultado da influência do pensamento empresarial na gestão educacional. Princípios e práticas de administração empresarial, como metas, eficiência,

accountability[14] e o foco em resultados mensuráveis, têm sido adotados na gestão das escolas e universidades, atribuindo o sentido de uma qualidade negociável (AFONSO, 2012). A consequência é uma maior centralização do poder decisório, com a adoção de modelos de gestão baseados em indicadores quantitativos e na prestação de contas aos órgãos superiores ou agências reguladoras.

A inserção do neoliberalismo na educação tem sido alvo de críticas e debates. Muitos argumentam que essa abordagem coloca em risco a dimensão pública e democrática da educação, enfatizando o individualismo, a competitividade e a desigualdade. Além disso, os críticos apontam que esse processo pode conduzir à segmentação e à exclusão, com o fortalecimento das desigualdades socioeconômicas e a marginalização das instituições públicas e dos grupos mais excluídos, tendo em vista a desresponsabilização do Estado em investimentos nos setores sociais. Isso, evidentemente, tem impactos no processo de ensinar e de desenvolver o senso crítico na formação humana dos cidadãos, tanto que as leis, decretos e diretrizes utilizam expressões que estimulam o interesse da população trabalhadora para uma visão de profissionalização, de competência, de excelência, de qualidade, de mérito e de produtividade (CAMARGO e ROSA, 2018).

Na concepção de Freitas (2014), o conjunto de reformas caracterizadas como neotecnicismo acredita que o uso de máquinas e

[14] O termo *accountability*, do inglês, tem o sentido de práticas utilizadas por gestores de empresas para prestar contas de seus resultados e para responsabilizá-los por essas suas ações. Dessa forma, esse conceito enfatiza a importância da prestação de contas dos resultados e do impacto das políticas e programas governamentais, defendendo a necessidade de avaliar e responsabilizar as escolas e os sistemas educacionais pelos resultados alcançados, com foco na melhoria da qualidade da educação (AFONSO, 2012).

sistemas tecnológicos avançados pode aumentar a eficiência, reduzir os custos e melhorar a produtividade, permitindo um maior controle e precisão nos processos produtivos. A uniformização e a flexibilização do trabalho são outras ideias apresentadas como práticas para a adaptabilidade e agilidade do trabalho diante das mudanças do mercado. Salientamos que as ideias do neotecnicismo são alvo de críticas e debates, pois essa abordagem contribuiu para uma maior desigualdade social, para a precarização do trabalho e para a perda de empregos devido à automação.

O processo de formação científica parece restrito às condições de vida no mercado de trabalho, ao sentido de que tipo de profissional a escola quer formar, esvaindo o propósito de formação humana a qual se converte, e à formação para a competitividade e competência. Para Laval (2019), decorrem disso

> [...] as campanhas e as políticas, implantadas na mesma época tanto nacional como mundialmente e em todos os níveis da atividade educacional, para diversificar o financiamento do sistema educacional (chamando muito mais abertamente pelo gasto privado), administrar mais "eficazmente" a escola (como fazem as empresas), reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo "bem escasso" (e, consequentemente, caro) da educação (LAVAL, 2019, p. 37).

O autor ainda reitera que a mutação no mundo do trabalho deve ser entendida dentro do contexto mais amplo das transformações do

capitalismo a partir dos anos de 1980. Essas alterações incluem a globalização do comércio, a financeirização das economias, a diminuição do papel do Estado, a privatização de empresas públicas e a conversão dos serviços públicos em entidades quase empresariais. Além disso, houve uma ampliação dos processos de mercadorização, o que afetou áreas como o lazer e a cultura. Nesse contexto, os assalariados se veem mobilizados em uma guerra econômica, e há contestação das proteções trabalhistas, como uma disciplinarização motivada pelo medo do desemprego.

Em suma, as políticas transformadas no capitalismo contemporâneo têm um impacto profundo nas relações materiais de trabalho, como acenado anteriormente. Elas moldam as condições de emprego, a distribuição de renda, as oportunidades de trabalho e as suas formas de organização. Compreender essas modificações e seus efeitos nas relações laborais é fundamental para analisarmos as dinâmicas do mercado de trabalho, a interferência na criação de políticas públicas educacionais e as desigualdades sociais no contexto atual. Além de estabelecer parcerias generalizadas, no que diz respeito à participação do setor privado sobre o público,

> O "Estado regulador", segundo a expressão proposta por Bernard Charlot, tende não só a delegar aos escalões inferiores e a serviços descentralizados a ação cotidiana racionalizada de acordo com as regras da gestão dita "participativa" e segundo o esquema de contradualidade entre níveis e tipos de administração, mas também a generalizar "parcerias" entre "atores" de todos os tipos (LAVAL, 2019, p. 38).

O teórico também assevera que a descentralização do Estado na educação faz parte de um movimento mais amplo de reconfiguração do capitalismo, em que há uma transferência de poder e responsabilidades do Estado para as instituições de ensino e outras instituições de mercado, como as empresas e os gestores educacionais, que trabalham com serviços educacionais. Essa descentralização é associada as políticas neoliberais que visam a minimizar a intervenção estatal na economia e na educação, de modo a promover a competição e a privatização. Essa nova configuração do capitalismo na educação defende uma autonomia e uma flexibilidade para as instituições educacionais, atribuindo-lhes responsabilidades diante das demandas do mercado e de suas mudanças. O resultado disso são desigualdades e exclusão, pois a competição e a busca por eficiência podem levar à segmentação dos sistemas educacionais, favorecendo aqueles que têm recursos financeiros e prejudicando os grupos sociais que possuem menor poder aquisitivo (LAVAL, 2019).

Entendemos que a nova ordem educacional valoriza as empresas educacionais, que trabalham para padronizar o sistema de ensino, o que culmina na formação de profissionais para o mercado de trabalho, por meio de um sistema ideológico de segregação. No entanto, a sua forma de publicização acontece por meio de *slogans* que valorizam a qualidade e a eficiência do processo de aprendizagem. A autonomia da escola fica, desse modo, restrita ao gerenciamento dos índices educacionais contabilizados pelas plataformas digitais, por meio de testes, simulados, jogos digitais e outros recursos.

Uma das principais características do neoliberalismo na educação é a ênfase na mercantilização e na privatização desse setor . Sob

essa perspectiva, a educação é vista como uma mercadoria e um investimento individual, e o mercado é considerado o principal mecanismo para alocar recursos e definir a qualidade educacional. Isso resultou no desenvolvimento de escolas privadas, universidades corporativas e outras formas de oferta educacional inspiradas na lógica do mercado (LAVAL, 2019).

É importante sublinhar que a inserção do neoliberalismo não acontece de forma homogênea ou padronizada entre os países ou por meio de sistemas educacionais, . As políticas e práticas neoliberais na educação podem variar em intensidade e formas de implementação, dependendo do contexto socioeconômico, político e cultural de cada país. Nessa perspectiva, nasce a ideia de que o mercado e a iniciativa privada são mais eficientes na alocação de recursos e na gestão de serviços do que o Estado. O neoliberalismo atua justamente nas parcerias público-privadas como forma de envolver o setor público na oferta de serviços privados, transferindo a ele responsabilidades que antes eram exercidas exclusivamente pelo Estado (LAVAL, 2019; BALL, 2004).

Tais parcerias correspondem a contratos de longo prazo firmados entre entidades públicas e privadas, sendo o setor privado responsável por financiar, construir, operar e manter infraestruturas ou prestar serviços públicos, em troca de uma contrapartida financeira, como pagamentos do governo ou tarifas pagas pelos usuários. A ideia de que o setor privado, ao assumir a gestão de projetos e serviços, trará maior eficiência, inovação e qualidade, além de aliviar a carga financeira do Estado, tem sido amplamente expressa. Para os defensores da parceria público-privada, esse aparceiramento tem muitos benefícios, como redução de custos, a transferência de riscos, o acesso a recursos e a

expertise do setor privado. Nessas circunstâncias, o setor privado é veementemente insaciável a procura de lucrar com seus acordos e coparticipações, tanto que o desejo de vincular as escolas a métodos inspirados na lógica empresarial é firmado pelo discurso da eficiência e da democracia, tornando essa mais que uma simples parceria. O fato é que o comprometimento, a qualidade e a universalidade dos serviços aumentam a dependência do Estado com relação ao setor privado e aprofundam as desigualdades sociais, pois a prestação de serviços pelo setor privado tem como meta somente saciar seus próprios interesses monetários, sem mesmo se importar com quem está do outro lado do papel ou com qual tipo de sociedade ou cidadão poderá formar.

Com a Indústria 4.0, localizada no início do século XXI, a sociedade passa por transformações materiais de trabalho, sendo guiada pelo capital financeiro a uma nova fase da hegemonia informacional-digital. De acordo com Antunes (2020, p. 14), "a principal consequência da Indústria 4.0 para o mundo do trabalho será a ampliação do trabalho morto, para recordar Marx, tendo o maquinário digital – a internet das coisas, a inteligência artificial, a impressora 3D, o *big data* etc.". Desse modo, o autor observa que a automação e a digitalização frequentemente resultam na substituição de trabalhadores humanos por máquinas, o que pode levar a uma maior precarização do emprego e à perda de empregos em massa. A flexibilização do trabalho também é uma característica essencial da Indústria 4.0, com trabalhadores frequentemente submetidos a condições precárias, incluindo contratos temporários, jornadas de trabalho irregulares e baixos salários.

O teórico ainda pondera que celulares, *tablets*, *smartphones* e outros aparatos tecnológicos "[...] se converterão em importantes

instrumentos de controle, supervisão e comando nesta nova etapa da ciberindústria do século XXI" (ANTUNES, 2020, p. 15). Junto a isso, há o advento de formas de trabalho mediadas pelas plataformas digitais e aplicativos. Sobre esses recursos, Antunes se questiona o que tais "plataformas digitais globais têm a oferecer estando crescentemente robotizadas, automatizadas, e cada vez mais com menos trabalho vivo? Se esse padrão vier a ser totalmente implementado, o que acrescentam de positivo para a humanidade?" (2020, p. 15).

Essa reflexão do autor está baseada na expansão da Indústria 4.0 e na incorporação das TICs como maneira de automatizar os processos produtivos, permitindo um controle digital da logística empresarial. Com isso, ocorre a substituição de tarefas antes realizadas manualmente por atividades desempenhadas por robôs ou computadores. Mello, Santos e Pereira (2022) destacam essa mudança como uma ampliação do trabalho morto em relação ao trabalho vivo, um conceito abordado por Karl Marx (2013).

Srnicek (2016), em sua obra *Platform Capitalism*, aponta que, no decorrer dessas mudanças, vivemos em uma transição para uma economia cognitiva, informativa ou do conhecimento, destacando a crescente importância do intelecto geral, da cooperação coletiva e do conhecimento como fontes de valor. Ele também aborda a substituição da classe trabalhadora industrial tradicional por trabalhadores do conhecimento, bem como a ideia de que o trabalho está cada vez mais orientado para o uso e para a manipulação de símbolos e afetos. Além disso, destaca-se a transformação do produto do trabalho em algo imaterial, como conteúdo cultural, conhecimento, afetos e serviços, incluindo a crescente incorporação de conhecimento até em commodities básicas.

O argumento central gira em torno da importância dos dados como a nova matéria-prima do capitalismo avançado no século XXI. Os dados são vistos como um recurso essencial, comparável ao petróleo, que deve ser extraído, refinado e utilizado de várias maneiras. A coleta, a análise e o uso de dados são processos complexos que dependem de uma vasta infraestrutura e têm se tornado cada vez mais relevantes e centralizados na economia atual. Nesse contexto, a transformação tecnológica e a mudança para formas digitais de comunicação tornaram a coleta e o uso de dados mais acessíveis, levando ao surgimento de novas indústrias focadas em extrair dados para otimizar processos de produção, compreender as preferências dos consumidores, controlar os trabalhadores e desenvolver novos produtos e serviços. Os dados, antes eram utilizados de forma mais limitada, assumiram um papel central nos negócios, impulsionando mudanças significativas no capitalismo contemporâneo (SRNICEK, 2016).

Assim sendo, o termo *capitalismo de plataforma* refere-se a um modelo econômico em que as plataformas digitais têm um papel de destaque na organização e na facilitação de transações entre diferentes grupos, como consumidores, prestadores de serviços e empresas. Nessa conjuntura, as plataformas atuam como intermediárias que conectam a oferta e a demanda de produtos ou serviços, muitas vezes utilizando dados para otimizar essa conexão e personalizar a experiência do usuário (KALIL, 2020).

Antunes e Alves (2004), contudo, compartilham uma preocupação crítica com o impacto da tecnologia, a automação e a informatização no mundo do trabalho e na subjetividade dos trabalhadores. Eles argumentam que, à medida que a tecnologia se torna

mais inteligente e capaz de realizar tarefas anteriormente executadas por seres humanos, há uma transferência de parte do conhecimento intelectual do trabalho para essas máquinas. No entanto, os autores sustentam que, embora as máquinas possam ser mais inteligentes, elas não podem substituir completamente o trabalho humano; logo, a interação entre a subjetividade que trabalha e as máquinas torna-se fundamental.

Essa interação, segundo Antunes e Alves (2004), cria uma maior alienação no trabalho, aumentando as formas modernas de fetichismo. Eles argumentam que, em vez de libertar os trabalhadores do trabalho árduo e monótono, a tecnologia muitas vezes os leva a se distanciarem ainda mais de uma vida cotidiana autêntica e autodeterminada. Em vez de proporcionar mais tempo livre, a tecnologia, na visão dos autores, cria a necessidade crescente de os trabalhadores se qualificarem e se prepararem mais para encontrar emprego. Os pesquisadores destacam o conceito de empregabilidade como um termo fetichizado que o capital utiliza para transferir para os trabalhadores a responsabilidade por sua própria qualificação, algo que anteriormente era em grande parte uma tarefa do próprio capital.

A análise de Antunes e Alves (2004) frisa as contradições da automação e da informatização, argumentando que, embora essas tecnologias prometam eficiência e produtividade, também têm o potencial de criar formas de alienação e de aumentar as demandas sobre os trabalhadores. No entanto, alguns críticos argumentam que essa visão é excessivamente pessimista e que a tecnologia também pode melhorar as condições de trabalho e liberar os trabalhadores de tarefas repetitivas e desumanas. Portanto, a abordagem dos autores nesse trecho é capaz de

ser vista como uma interpretação crítica, mas não necessariamente definitiva, do impacto da tecnologia no mundo do trabalho.

Diante desse ponto de vista, Silva (2021, p. 17) enfatiza que o caminho tomado é para "[...] conformar o trabalho educativo à criação de um determinado tipo de trabalhador adequado a essa reestruturação e como esse processo implica no trabalho do professor, a fim de transformá-lo num profissional flexível". Não somente a isso, depois da década de 1990, têm-se erguido forças para que a classe empresarial obtenha consentimento, seja dos docentes, seja dos trabalhadores, para a oferta de um ensino puramente tecnicista que regula os resultados.

Uma das principais influências desse período é a crescente ênfase nas novas TICs como um mecanismo para garantir a qualidade e a eficiência na gestão educacional. Argumenta-se que a educação deve ser inserida na era digital, sendo que isso abrange a educação a distância, a aprendizagem digital, o uso de aplicativos tecnológicos para o ensino, a administração e a avaliação, além de diversas plataformas digitais. A revolução tecnológica tem moldado o cenário educacional de maneiras sem precedentes, trazendo consigo uma ampla gama de ferramentas e recursos que têm o potencial de transformar a forma como aprendemos e ensinamos. Dentre essas ferramentas, as plataformas digitais emergem como elemento essencial para promover a meritocracia e preparar os cidadãos do futuro, moldando-os para prosperar em uma sociedade plataformizada e tecnológica. A meritocracia é um conceito fundamental em sociedades que buscam reconhecer e recompensar o mérito individual. É a ideia de que o sucesso deve ser alcançado com base no esforço, na habilidade e na dedicação pessoais. As plataformas digitais desempenham um papel crucial nesse contexto, pois se sustentam na ideia de que

oferecem oportunidades igualitárias de acesso à educação e ao desenvolvimento pessoal.

A reestruturação produtiva e o neoliberalismo têm implicações profundas na formação do trabalhador, moldando características e exigências específicas. Demandam-se, nesse contexto, trabalhadores flexíveis e adaptáveis. As organizações buscam profissionais capazes de se ajustar rapidamente a mudanças nos requisitos do mercado e das tecnologias, adotando múltiplas habilidades e se adaptando a diferentes funções (ALVES, 2007). Entretanto, essa flexibilidade pode levar a um esvaziamento do conhecimento especializado, haja vista que os profissionais são incentivados a ter habilidades generalizadas que podem ser aplicadas em várias situações, em detrimento da especialização profunda em uma área específica (KUENZER, 2002).

A comunicação é uma dessas habilidades essenciais; os trabalhadores precisam ser eficazes na transmissão de informações, na colaboração em equipe e na construção de redes profissionais. A capacidade de estabelecer e manter relações interpessoais é outra habilidade valorizada no ambiente de trabalho neoliberal (OLIVEIRA; PIRES, 2014). A busca por aprendizado constante e atualização de habilidades é uma resposta à rápida evolução tecnológica e às mudanças nas demandas do mercado de trabalho, isso porque os profissionais são frequentemente avaliados por seus resultados e eficiência, contribuindo para ambientes de trabalho mais competitivos (BETINI, 2002).

Na próxima seção, estabelecemos o panorama histórico e conjuntural da relação público-privada na esfera educacional, destacando o estímulo dado à privatização. Ressaltamos a descentralização da Educação Básica, resultando na transferência de funções do setor público

para o setor privado, com implicações para a democratização da educação. Além disso, abordamos o papel de organizações e de grupos na formulação de políticas educacionais, evidenciando a globalização da educação e a comercialização de serviços educacionais.

2.2. Dimensões da Relação Público-privada na Educação Básica Brasileira

Para o desenvolvimento desta pesquisa, é pertinente contextualizar a relação entre os setores público e privado na esfera educacional no contexto brasileiro. Reiteramos que o estímulo às parcerias entre esses setores tem sido uma diretriz governamental desde o Plano Diretor para a Reforma da Administração e Aparelho do Estado em 1995. Essas orientações governamentais não apenas ampliaram o controle sobre as administrações públicas, especialmente as de nível local, mas também incentivaram tais esferas a buscarem apoio logístico e operacional na iniciativa privada para cumprir as suas responsabilidades, especialmente no que diz respeito às políticas sociais.

A privatização, incluindo mecanismos de terceirização, também desempenhou um papel importante nesse contexto, com a Emenda Constitucional (EC) nº 19/1998 e a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000) sendo instrumentos impulsionadores dessa tendência. Na área educacional, a EC nº 14/1996 e a LDBEN (Lei nº 9.394/96) consideraram o setor privado como portador das competências necessárias para a prestação de serviços públicos de qualidade, com o

Estado assumindo a coordenação dessas atividades (ADRIÃO *et al.*, 2012).

O estudo de Adrião *et al*. (2012) demonstra que as parcerias entre o setor público e o setor privado, investigadas no período de 1996 a 2006, ocorreram em municípios governados por diferentes partidos políticos, sendo que tais parcerias frequentemente envolviam instituições privadas do terceiro setor. A descentralização da Educação Básica, de acordo com as autoras, resulta em uma transferência de funções do setor público para o setor privado, com implicações para a democratização da educação, já que as consequências em longo prazo ainda não estão completamente compreendidas. Elas também mencionam a influência de novos filantropos e o setor empresarial privado no processo educacional.

Caetano e Peroni (2022) abordam a relação entre o público e o privado e suas implicações para a democracia, com base na pesquisa sobre os países latino-americanos no período pós-ditadura. A análise parte do pressuposto de que houve uma disputa por projetos societários relacionados ao capital, envolvendo tanto o setor público quanto o privado. Essa relação é compreendida como projetos societários de disputa, em que o setor privado não é apenas uma abstração, mas é composto por sujeitos individuais e coletivos que influenciam a gestão, a formação de professores, os materiais didáticos e outras áreas da educação.

Para os autores, esses sujeitos individuais e coletivos devem ser considerados a partir de relações estruturais em termos de classe, que ocorrem nas relações humanas e nas formações econômicas, históricas e culturais. Nessa perspectiva, os pesquisadores a influência dos sujeitos com relação ao mercado, ao neoconservadorismo e ao neofascismo, tendo

em vista aos mecanismos utilizados como supremacia para tomar os espaços escolares como forma de poder. Tais processos de privatização do público têm consequências para a construção democrática, entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social.

A transição do Estado mínimo para o Estado empresarial passa a ser o indivíduo em detrimento do coletivo, com uma mudança do conceito de cidadão para cliente. O Estado é visto como um prestador de serviços sociais, e os indivíduos são responsáveis por seu próprio sucesso ou fracasso, com base na meritocracia e na competitividade (ADRIÃO; PERONI, 2009). Essa redefinição do papel do Estado tem consequências profundas para a democratização, pois altera as relações entre o público e o privado e promove uma lógica individualizada em oposição aos princípios coletivos e democráticos.

Caetano e Peroni (2022) abordam que a desestatização educacional pode ser entendida como a privatização *da* e *na* educação, em que a privatização *DA* educação ocorre pela disputa do fundo público na perspectiva de lucro, por outro lado, a *NA* educação acontece pela tomada de controle, mas principalmente pela disputa do conteúdo, evidenciando um programa educativo pela restauração de classe. Os autores analisam as formas de privatização, dividindo-as por processos, como a execução, a direção e a execução e direção ao mesmo tempo[15].

[15] Caetano e Peroni (2022) reforçam que, "nos processos de direção, o setor privado atua no conteúdo, direcionamento e controle das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade e a oferta educacional permanecem públicas. [...] Nos processos de execução, o setor privado atua diretamente na oferta da educação, como é o caso das creches comunitárias, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial. [...] Nos processos e execução e direção, analisamos os casos das parcerias entre o poder público e

Pelas categorias, pode-se esclarecer a atuação das formas de desestatização propriamente pela experiência no governo brasileiro.

É importante pontuar que, nesse cenário, o movimento Todos Pela Educação (TPE), instituído em 2006 e reformulado em 2014, atuou diretamente nas políticas públicas pela via da qualidade da educação, propondo cinco metas a serem alcançadas até 2022, dentre as quais estão as relações com o empresariado nacional e com instituições internacionais, deixando claro que organizações privadas ocupam posições no TPE, com interesses diante aos outros sujeitos. Em outras palavras, tais as instituições são tratadas como sujeitos que defendem outros sujeitos diante de interesses individuais e coletivos, o que leva a pensar em que tipo de práticas são colocadas para prospectar o futuro educacional do país por mera filantropia (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2021).

Para se compreender essa amplitude, é preciso considerar que o Conselho de Fundadores do TPE é formado por empresas como Gerdau, Itaú, Suzano, Synergos, Instituto Ayrton Senna, Grupo RBS, afilhada da rede Globo no Rio Grande do Sul, e Ibope (CAETANO; PERONI, 2022). Os autores comentam que as instituições citadas influenciam a política educacional brasileira, pois têm princípios e práticas que contribuem para a legitimação de uma cultura empresarial dentro das escolas.

A aliança com as intuições sem fins lucrativos apresenta intrinsicamente variadas justificativas, para além do que é compartilhado

institutos privados, como é o caso do Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e a Fundação Lemann. As parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado" (CAETANO; PERONI, 2022, p. 7-8).

ou publicizado acerca da busca pela qualidade educacional. No entanto, de forma simplista, os autores asseveram:

> No Conselho de Governança, além das instituições financeiras, como Unibanco, Itaú, Santander, Bradesco e Banco I&P, a Fundação Santillana, braço da Santillana e Prisa, possui alianças com a UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e Organização dos Estados Interamericanos – OEI. São produtos do grupo Santillana a Editora Moderna que produz e comercializa livros didáticos, as marcas Avalia Educacional, Smart Lab e o Sistema Uno de materiais didáticos, plataformas digitais, processos de gestão e avaliação para escolas públicas e privadas. Isso já justificaria seu interesse em fazer parte do TPE (CAETANO; PERONI, 2022, p. 9).

Diante do exposto, é imprescindível compreender a estratégia do empresariamento dentro das políticas públicas, uma vez que a cultura empresarial se instala de forma dinâmica pela intervenção na educação por meio das lideranças que formulam políticas para a educação brasileira. Os autores acrescentam:

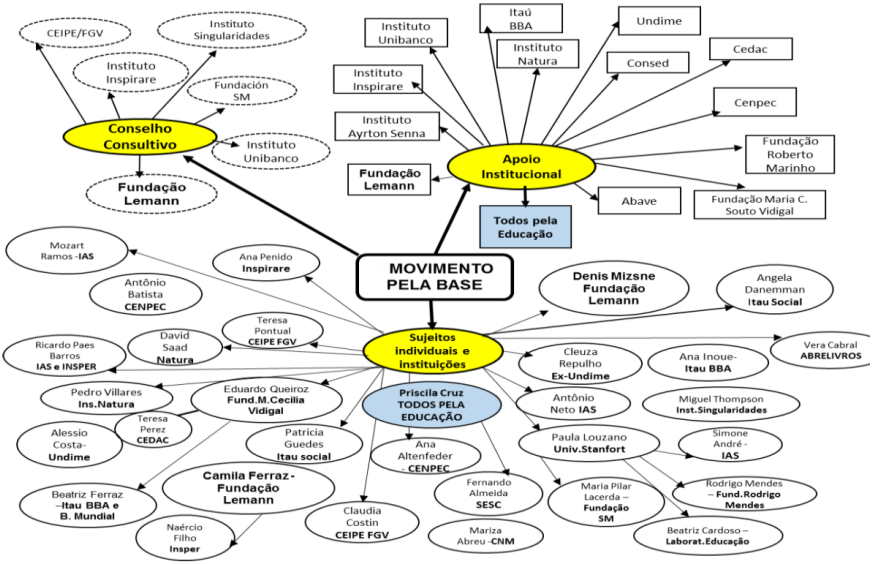
> O TPE está articulado junto ao Conselho Nacional de Educação – CNE - e nas discussões sobre o Fundeb, através da composição do TPE junto à Frente Parlamentar Mista no Congresso Nacional, que, desde 2019, discute o novo Fundeb. Os argumentos do TPE na apresentação de suas contribuições, recai sempre sobre o caráter técnico e científico, baseado em evidências, justificando uma suposta neutralidade pedagógica e ideológica da educação. O TPE atuou fortemente nas discussões da BNCC, participando intensamente do Movimento pela Base Nacional Curricular – MPBNC (que possui em sua estrutura maioria de

> participantes membros e apoiadores do TPE) (CAETANO, PERONI, 2022, p. 11).

O Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MPBNC), segundo Caetano e Peroni (2022), foi iniciado em abril de 2013 para articular estratégias na formulação e na manutenção de um documento base para a Educação Básica brasileira, de modo que promova o acesso à educação de qualidade e com equidade educacional, além de propor um alinhamento de todo sistema educacional. o MPBNC articulou-se como um movimento do empresariado que, a princípio, solicitou a presença de algumas instituições do setor educacional, o que foi sistematizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e pela Fundação Lemann, contando com a participação da "União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação"(CAETANO; PERONI, 2022, p. 11).

Caetano e Peroni (2022) salientam, como demonstra a Figura 1, que o MPBNC se reajustou com o tempo e novas cadeiras foram ocupadas, ou seja, outros sujeitos foram incorporados ou substituídos. Em 2018, como retrata a figura, a formação do MPBNC contava com a participação de pessoas, conselho consultivo e apoio institucional, sendo constituído por institutos, fundações e braços de instituições privadas e bancos.

Figura 1 - Movimento pela Base: sujeitos



Fonte: Elaborado por Caetano, a partir do MPB (setembro, 2018), retirado de CAETANO; PERONI (2022).

Observamos, desse modo, que a educação ligada a várias instituições do empresariado, estabelecendo-se relações nacionais e internacionais. Seria incrédulo da nossa parte demonizar as ações ou descrer que toda essa articulação e criação de um movimento para educação fosse algo ruim. Não buscamos, portanto, fantasiar ou muito menos demonizar essa pesquisa por meio da ilusão sobre os benefícios que o conjunto de empresários trariam para a educação brasileira, muito menos estabelecer uma crítica infundamentada por essa parceria. Como comentado por Bernardi, Uczak e Rossi (2021) diante a contribuição de Gramsci (2002), para se compreender essa articulação, é preciso considerar a convergência de forças estabelecida em uma sociedade e como acontece a aliança desses interesses, "seja pelo 'domínio ou pela

direção', a construção do consenso exige que ao observarmos uma política, consideraremos seu processo e reconheçamos que existe um movimento intencional desde sua formulação até sua aplicação" (2021, p. 73).

O movimento em pauta tem uma relação direta para modificar o sistema educacional brasileiro, como citado por Caetano e Peroni (2022):

> Podemos observar o protagonismo de instituições ligadas ao empresariado nacional, inclusive com relação a redes internacionais em países sul-americanos e fora dele. Isso não significa que o protagonismo é o mesmo entre todos os sujeitos coletivos. Ganham destaque a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare, Fundação Santillana, Abrelivros, entro outros. Essas instituições têm em comum as relações com o organismo Todos pela Educação, um *think tank* para a educação ligado à rede latino-americano Reduca. Os sujeitos individuais que fazem parte do MPB desde a sua fundação estão ora no Estado e ora no mercado (p. 12-13).

As mudanças educacionais, promovidas por instituições privadas e articuladas com organizações educacionais globais, têm como escopo promover a reorganização da educação, especialmente no que diz respeito ao currículo, à avaliação e à formação de professores, isto é, a cultura educacional como um todo. É claro que debates e transformações são pertinentes, porém, o que causa estranheza é quem está por trás das decisões tomadas. A divulgação é dada que a parceria entre o público é para melhorias do processo e oferecer uma educação de qualidade e com equidade, sendo que organizar a casa seria o primeiro passo. Como as empresas de grande sucesso ganham destaque pela sua equipe muito bem-

organizada, são convocadas equipes empresariais e organizações privadas para melhor gerir a educação pública, algo institucionalmente denominado de *think tanks*.

O *think tanks* é uma expressão traduzida do inglês que significa "laboratórios de ideias" (MENDES, 2021, p. 89); enquadra-se como uma instituição organizada que se dedica à pesquisa, à análise e à formulação de políticas públicas e estratégias em determinadas áreas temáticas, com objetivo de fornecer conhecimentos especializados e soluções inovadoras para influenciar a opinião pública diante os problemas sociais, econômicos, políticos ou científicos. Reúnem-se, nesse caso, especialistas, acadêmicos, pesquisadores e profissionais qualificados na intenção de produção de relatórios, debates e recomendações para os governos, para o setor privado e para a sociedade civil.

Nesse ensejo, Vieira (2002) corrobora com a discussão ao analisar o documento "Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação do governo", produzido pelo Instituto Herbet Levy (1992), na prerrogativa de traçar estratégias políticas na década de 1990, porém, ainda há traços na atualidade, tendo em vista que

> Esse discurso serve, na verdade, como uma forma de aplainar o terreno para que, finalmente, os argumentos sobre financiamento público e privado, competitividade e formação de mão-de-obra para o mercado, tornem-se mais do que uma necessidade, um desejo de todas as pessoas preocupadas com os rumos da educação e do país. Sobre o problema do financiamento, o documento afirma que a educação pública padece de vícios que inviabilizam políticas eficazes e mais justas. E que mais recursos apenas podem minorar as conseqüências, "mas estarão

> longe de representar uma solução duradoura" (Op. cit., 1992, p. II). Ao invés de perguntar quanto mais de recursos é preciso para um atendimento efetivo em todos os níveis e modalidades de ensino no país, o documento, seguindo a lógica neoliberal, aponta distorções na distribuição de recursos entre o ensino fundamental, médio e superior feitas pelo estado brasileiro. Nessa direção, o documento começa a desenvolver uma série de proposições sobre a falta de fiscalização e controle do financiamento da educação. Critica o clientelismo – um clientelismo que é descolado do capitalismo e atribuído ao caráter do estado brasileiro –, e a falta de mecanismos de controle, atribuindo a isso a má remuneração do professorado. Aqui a operação é de cooptação da categoria docente para que se alie à forma de controle e distribuição de recursos propostos pelo documento. (p. 115).

Essa discursivização mencionada por Vieira (2002) influencia o desenvolvimento de políticas públicas ao propor alternativas e novas perspectivas para os debates. Há, consideravelmente uma orientação política ou ideológica, que muitas vezes busca uma abordagem baseada em evidências e análises com características imparciais para promover o diálogo e a tomada de decisões informadas. No entanto, Mendes (2021) discorre que o desenvolvimento dessas políticas é articulado com a intenção de reduzir o papel do Estado e limitar a gestão democrática da educação, pressupondo a relação pró-mercado e a educação brasileira. A autora revela que, muitas das vezes, ou quase sempre, o *think tanks* não busca estratégias imparciais, pois há grande relação com o conjunto de empresas e instituições que a compõem. Para a população, a pretensão é buscar subsídios para a qualidade educacional, facilitadas por divulgar essas informações para a manutenção do senso comum, sendo alastradas

por vários meios de comunicação, sobretudos as redes sociais que facilitam a propagação desses conteúdos aos sujeitos.

Vivenciamos, portanto, a intensificação da globalização da educação. Laval (2019, p. 133), ao conceituar a evolução mercadológica do serviço educacional público, assevera que ela "[...] não se explica apenas pela ideologia dos novos tempos. Ela faz parte do processo de liberalização do intercâmbio comercial e do desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação que vem acontecendo em todo o mundo". Para o atual momento econômico, a tendência é a competição dos sistemas educacionais nacionais em um nível global, gerando assim uma comercialização dos serviços educacionais.

Britto (2011) argumenta que o pacote de materiais preparados ou, mais precisamente, de insumos educacionais, é organizado por empresas privadas, como Colégio Oswaldo Cruz (COC), os grupos Positivo e Objetivo e outras entidades, sendo por elas comercializado. Como pontua Frutuoso (2014), no final do século XX, essas empresas passaram a ser administradas pelos grandes grupos educacionais que manifestam interesses em rentabilizar com a educação. Essa perspectiva de promoção educacional, apontada pelo Estado, seja por base dos seus mais variados meios, na ótica de Andrade (2019), não se limita apenas à transferência de recursos em busca de uma qualidade educacional, mas também explicita o afastamento da responsabilidade administrativa do Estado, intensificando a proposta pedagógica diante uma lógica capitalista/empresarial. Nesse viés, o que vem primeiro é a lucratividade com os produtos e serviços, deixando de lado as propostas pedagógicas curriculares em função de igualdade ou de equidade. Favorece-se, com isso, a ideologia dominante que defende o ajuste de propostas

pedagógicas para se contemplar uma organização curricular calcada em uma visão empresarial.

Esse cenário reforça o papel dos grandes grupos educacionais na agenda educacional, particularmente na venda de produtos e serviços, ocorrendo a monopolização ou oligopolização do setor, visto que tem intensificado a fusão entre as empresas e as aquisições de outros grupos ou empresas. Em vista disso, mantém-se um número reduzido de grupos que ofertam materiais e serviços para a educação pública, a partir de uma formação embasada em uma concepção homogênea dos sujeitos.

Laval (2019) ainda nos ajuda a compreender o envolvimento de instituições como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organizações de Gestão Educacional (EMOs) nesse processo de liberalização do comércio de serviços educacionais. Isso faz muito sentido em uma filosofia de padronização da educação em âmbito internacional, pois caminha para a formação de um tipo de formação humana, do consenso para unificar um tipo de sociedade trabalhadora, assim como muito preconizado pelo neoliberalismo, isto é, difundir na sociedade que não existe outro meio de vivência se não a condição de vida única.

Em vista desses contornos, esta pesquisa é importante para aprofundarmos o entendimento de que as políticas neoliberais têm alargado a mercantilização e processo de empresariamento da educação, que acontece de forma minuciosa, haja vista que a ideologia liberal abraça diversas formas de desregulação do Estado, tendo como característica central “[...]abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses e

aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos" (LAVAL, 2019, p. 127).

Um dos impactos causados decorre da venda de materiais didáticos e serviços pedagógicos para a rede pública de ensino. Adrião *et al.* (2016) concordam que a participação de instituições privada na educação secundariza a atuação do Estado, no que se refere à organização das escolas e ao trabalho pedagógico, passando a desempenhar o papel apenas como voluntariado. Essa abertura intensifica a expansão do setor privado no setor público, por meio de empresas/conglomerados que exercem influência sobre o Estado.

Em seus apontamentos, Adrião e Peroni (2009) defendem que

> A política educacional brasileira vem, ao longo dos últimos anos, sofrendo modificações em sua pauta de debates e redefinindo, na prática, questões pactuadas pelos educadores no período correspondente à década de 1980. Conteúdos atribuídos à descentralização, autonomia da escola e à participação, que foram, naquele período, as bases do debate sobre a gestão democrática da educação, hoje pouco tem de democráticos, quando se prestam, em verdade, a ocultar a desresponsabilização governamental diante do quadro educacional brasileiro (2009, p. 107).

As autoras ainda sublinham que a parceria público-privada é materializada tanto em propostas do público não estatal quanto do quase-mercado, e nesse direcionamento há um conjunto de ideias propostas para uma reforma do Estado no que tange às perspectivas de eficiência, de qualidade, de produtividade, de avaliação, de controle de resultados, de gestão participativa, dentre outros aspectos. Tais ideias são dadas como motivos de uma fragilidade da gestão e dos serviços públicos.

Essa parceria não forma uma terceira pessoa jurídica, mas articula movimentos para a organização de interesses públicos, autorizando que o setor privado auxilie ou dê suporte para algumas ações do Estado. Didaticamente, entende-se que a parceria é vista como se o setor público fosse uma pessoa e o setor privado uma outra. Estando o setor público com dificuldade de executar tarefas com qualidade, recorre-se a essa "pessoa" que já executa as tarefas há muito tempo, a fim de que auxilie mediante o pagamento de um valor.

É pertinente pontuar que o papel do Estado é exclusivamente decisório na relação entre o público e o privado, considerando a sua atuação governamental e regulamentadora de normas/reformas. Todavia, mesmo que as premissas do neoliberalismo façam com que o Estado beneficie a iniciativa privada e que as decisões tomadas não tenham intervenções, determinando o funcionamento de um livre comércio (OLIVEIRA, 2020), esse tipo de consentimento concedido é entendido como decisório. Na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, contempla-se "a educação como direito de todos e dever do estado e da família", e no art. 206, determina-se que seja oferecida em condições de igualdade de acesso e de permanência (BRASIL, 1988).

A partir das reflexões feitas até o momento, na sequência, promovemos uma discussão que leva ao encontro da desestatização de acordo com algumas medidas governamentais ditadas como melhorias para a educação. No entanto, nas entrelinhas, são ações que distanciam a responsabilidade do Estado e conduzem a educação pública para o caminho da gestão empresarial. Por ora, utilizamos o termo privatização para fazer referência, de acordo com Adrião (2018), à relação público-privado, em substituição de mercantilização, tendo em vista que se

apresenta de forma mais suscinta e derivativa de relacionar a inserção do privado ao meio público diante da contribuição da autora em elencar as dimensões da atuação do setor privado sobre o setor público, pela venda de materiais didáticos ou serviços a uma lógica empresarial.

Ball e Youdell (2007), em seu trabalho *Privatização encubierta en la educación pública*, apontam que a privatização na educação pode ser inserida pelas políticas educacionais de alguns governos e agências internacionais ou como medidas de melhorias do setor público disfarçadas como reformas educacionais. Além disso,

> [...] en algunos casos, las formas de privatización se llevan a la práctica de manera explícita como soluciones eficaces a las deficiencias percibidas en la educación de servicio público. Sin embargo, en muchos casos, los objetivos políticos declarados se expresan a través de expresiones diversas como, por ejemplo, "elección", "responsabilidad", "mejora de los centros educativos", "transferencia de atribuciones", "competencia" o "eficacia". A menudo, ese tipo de políticas no se expresa claramente en forma de privatización, sino que lo que hace es apoyarse en métodos y en valores propios del sector privado, introducir la participación del sector privado o tener como consecuencia que la educación pública funcione al estilo de una empresa (p. 8)[16].

[16] "[...] em alguns casos, as formas de privatização são explicitamente implementadas como soluções eficazes para deficiências percebidas na educação do serviço público. Contudo, em muitos casos, os objetivos políticos declarados são expressos através de várias expressões como "escolha", "responsabilidade", "melhoria das escolas", "transferência de poderes", "concorrência" ou "eficácia". Muitas vezes, este tipo de política não se expressa claramente na forma de privatização, mas o que faz é apoiar-se em métodos e valores típicos do setor privado, introduzir a participação do setor privado ou ter como consequência que a educação pública funcione em o estilo de uma empresa" (BALL; YOUDELL, 2007, p. 8, tradução nossa).

Ball e Youdell (2007) classificam a privatização da educação pública em duas categorias. A primeira categoria, chamada de privatização "endógena", define que "Esas formas de privatización implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial" (p. 13). Esse modelo tem crescido com bastante velocidade, assemelhando as escolas a empresas, com fins comerciais, com vistas a uma privatização que firma o compromisso de que as escolas se tornem concorrentes em busca de resultados, de modo a melhor julgar seus planos de estudos, seus alunos, seus professores, sua gestão e suas instituições. Sucintamente, essa forma de privatização reflete a condição burocrática de oferta escolar, isso porque os pais podem escolher em qual escola seus filhos vão estudar, tensionando que o financiamento escolar perdure pelo número de alunos, condicionando, desse modo, a transferência de sistemas educacionais em busca de uma educação de qualidade.

A segunda categoria, denominada pelos autores de "exógena", as formas de privatização

> […] implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, así como la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública (BALL; YOUDELL, 2007, p. 13)[17].

[17] "Estas formas de privatização implicam a abertura dos serviços de educação pública à participação do setor privado, através de modalidades baseadas no

Nessa segunda categoria, Ball e Youdell (2007) argumentam que a forma de privatização amarra a incorporação do setor privado ao público quase que de forma completa. Projetos milionários fazem parte dessa ação na venda de materiais didáticos, de sistemas de ensinos, de cursos preparatórios/capacitação de recursos humanos, de transporte escolar, de gestão escolar, de análises comparativas de melhores práticas e avaliações e de supervisão de resultados, promovendo um forte desenvolvimento econômico encoberto pelas formas de privatização prestadas pelas iniciativas privadas. Isso vem ocorrendo no Brasil na forma de incorporação de métodos e de práticas, pelo discurso de mudança e da qualidade da educação, comparando-se as instituições públicas com as privadas, o que culmina na utilização de sistemas de ensino, da organização escolar empresarial e da potencialização de resultados numéricos.

Adrião (2018) indica três dimensões da privatização da Educação Básica: a oferta educacional, a da gestão da educação pública e o currículo. Para a autora, a primeira dimensão está organizada de três formas: i) financiamento público - as organizações privadas ofertam convênios/contratos/termos em busca de estímulos para estabelecer a parceria, atrelando o subsídio à demanda de incentivos fiscais; ii) oferta privada - escolas privadas, visando ao lucro, oferecem programas de tutorias e aulas particulares, apresentam a evolução de matrículas do setor privado em relação ao público, além da profissionalização que toma

benefício econômico, bem como a utilização do setor privado em termos de concepção, gestão ou oferta de diferentes aspectos da educação pública" (BALL; YOUDELL, 2007, p. 13, tradução nossa).

repercussão pela oferta de empresas organizadas em franquias, devido à intensificação da precariedade da educação pública; iii) incentivos à escolha parental – as escolas privadas, por meio de contratos custeados por fundos públicos, ofertam os chamados *charter school*, bolsa de estudo (*voucher*) e educação domiciliar (*homeschooling*).

A segunda dimensão da privatização da Educação Básica, na ótica de Adrião (2018), é dividida em duas formas: i) a privatização da gestão escolar, seja pela transferência da gestão para organizações com fins lucrativos, sem fins lucrativos ou para cooperativas de trabalhadores e de pais, sendo que esse tipo de desestatização acontece com diferentes maneiras de gestão vinculadas aos governos; ii) privatização da gestão educacional pública, que transfere a gestão para organizações sem fins lucrativas ou, por outro lado, articula-se a parceria público-privada pela transferência da gestão do sistema educacional para organização lucrativa, forma de privatização que descentraliza a responsabilidade administrativa do Estado e encarrega a rede privada pela organização da gestão educacional (ADRIÃO, 2018).

A terceira dimensão da privatização da Educação Pública, para a autora, refere-se ao currículo e assume três formas. A primeira forma não acontece apenas pela compra de livros, de jogos, de brinquedos ou outros recursos, mas sim pela redefinição do currículo sob a ótica do privado, isto é, a "transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja da definição dos desenhos curriculares" (p. 20). Essa redefinição de diretrizes curriculares é moldada pelo *Center for Curriculum Redesign* (CCR), constituído por "organizações internacionais, esferas governamentais, instituições acadêmicas,

corporações e organizações sem fins lucrativos [...] Google, IBM, Intel, Microsoft e Pearson, além do Banco Mundial" (p. 21).

A segunda forma acontece de modo mais direcionado, quando os governos compram sistemas apostilados de ensino, considerados como uma cesta de serviços e produtos recheada com atividades pedagógicas de gestão pública e escolar, com cursos de formação para os servidores, com atividades de acompanhamento para os docentes, com materiais didáticos e processos de avaliações, destacando-se a ampliação do mercado educacional em meio ao capital financeirizado, pela participação de grandes grupos empresariais. A terceira forma está alicerçada pelas tecnologias educacionais, direcionada para o trabalho pedagógico, pela "oferta de livros, conteúdos digitais, acessos a plataformas e sistemas de informação para redes públicas e escolas privadas" (p. 22), apostando claramente na reestruturação pedagógica, com vistas à transferência de um trabalho automatizado e à busca de uma homogeneização das estruturas escolares.

O modelo de privatização guia-se pela perspectiva neoliberal da transferência do serviço público para a rede privada, sendo seus defensores convictos de que os problemas das escolas acontecem pela má administração, por isso, seria necessário repassar os serviços para quem entende os princípios da boa administração privada. Freitas (2018) enfatiza que não existe uma privatização pela metade, mesmo que o processo esteja em partes vinculadas à iniciativa privada, por meio dos materiais de plataformização. Tudo isso é um primeiro passo para que a privatização aconteça por completo. Em outras palavras, a privatização não ocorre de forma parcial, mas em etapas progressivas, começando com a entrega da gestão para organizações sem fins lucrativos, seguida pela

inclusão de instituições privadas e, finalmente, pela adoção de *vouchers* que permitem o uso de dinheiro público em escolas privadas, incluindo as lucrativas e confessionais, ou mesmo o ensino domiciliar (*gomeschooling*), o que levaria ao desmonte da rede pública de ensino.

A publicização desse movimento de privatização conta com a disseminação de informações da população, fazendo com que o senso comum se destaque na grande massa. Freitas (2022) assevera que as informações fornecidas são expressamente mascaradas ou falsificadas pelas falácias de que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos visam apenas à qualidade e não ao lucro e que, portanto, não se trata de uma desestatização quando as escolas não são concedidas a essas organizações. Embora a concessão não envolva a venda do bem público, ainda é considerada uma forma de privatização, uma vez que a escola passa a ser operada pela iniciativa privada, mesmo que supostamente sob a fiscalização do poder público.

Para respaldar essa afirmação, Freitas (2022) cita o estudo realizado pela *Network for Public Education* (NPE), no qual pesquisadores demonstraram como funciona o esquema das organizações sem fins lucrativos na área da educação. Segundo o estudo, nos EUA, uma entidade de gestão com fins lucrativos ajuda indivíduos interessados em operar escolas terceirizadas a criarem organizações sem fins lucrativos e obterem as licenças para atuar como terceirizadas na educação. Posteriormente, a entidade sem fins lucrativos firma um contrato com a entidade com fins lucrativos para administrar a escola.

O autor ainda enfatiza que o relatório do NPE expõe as relações e as práticas dessas organizações, revelando como as entidades com fins lucrativos maximizam seus lucros por meio de autonegociação, de taxas

excessivas, de transações imobiliárias e com alunos mal atendidos que posteriormente necessitaram de serviços mais caros. O estudo também identificou mais de 440 escolas terceirizadas com fins lucrativos nos EUA que receberam subsídios públicos, mesmo havendo regulamentos contra o repasse de fundo a essas escolas (*NETWORK FOR PUBLIC EDUCATION apud* FREITAS, 2022).

O controle e a gestão das políticas mostram-se frágeis, tendo em vista que, por mais criteriosa que seja, a atuação da ética do ser humano é passível de alteração. Nesse ensejo, Freitas (2022) destaca que, mesmo que uma entidade seja sem fins lucrativos, ela ainda pode favorecer empresas privadas lucrativas por meio de subcontratação e de laços comerciais ou de parentesco. O pesquisador menciona o exemplo de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no estado de São Paulo, que revelou altos salários de diretores e subcontratação de empresas na área da saúde, mostrando como entidades sem fins lucrativos podem beneficiar indiretamente empresas lucrativas. Além disso, Freitas (2022) aponta que a iniciativa privada, voltada para a obtenção de lucros, tem interesse em introduzir a tecnologia virtual nas salas de aula, o que pode resultar na diminuição do pessoal docente e no aumento do tempo que os alunos passam diante de telas, acarretando consequências psicológicas e físicas. O autor cita um relatório do *National Education Policy Center* (NEPC) que expõe como as tecnologias digitais utilizadas nas escolas têm sido exploradas para o *marketing* corporativo e para a geração de lucros, levando a uma ampliação da comercialização em todos os aspectos da vida escolar dos alunos, além de questões relacionadas à coleta de dados pessoais e à vigilância implacável.

Para que entendamos a relação público-privada, é essencial considerarmos como ela se constituiu no contexto histórico, político, social e econômico. A respeito disso, Godoi e Mendes (2021) abordam que, com o envolvimento do neoliberalismo, o processo de privatização começou a atuar em vários ambientes do setor público durante a passagem do século XX para o XXI. Os sistemas educacionais, desse modo, são produtos desse movimento de articulação da inserção do setor privado sob o público. O viés público-privado impregnou-se de forma tendencial pela construção histórica que a lógica neoliberal instituiu no Estado. Assim, a história da sociedade brasileira vem sendo marcada pela retirada de direitos, em detrimento da educação pública, por meio de reformulações políticas e reformas educacionais.

Hoffmann (2020, p. 65) destaca que "[...] a educação é garantida como um direito público subjetivo, reconfigurada conforme a realidade de espaço e de tempo". Conforme a lei, o indivíduo tem pleno direito à educação, até mesmo pode cobrar por uma educação de qualidade. No entanto, desde muito tempo, percebemos uma disputa econômica na qual o Estado enxerga a privatização como um benefício, pois isso diminuiria as tarefas e os gastos com os espaços públicos, mas na realidade contribui para a desigualdade de acesso e econômica.

No dicionário gramsciano, o conceito de Estado refere-se não apenas a uma estrutura política e coercitiva, mas também a um campo de luta ideológica e cultural. Esse conceito de Estado está intrinsecamente ligado à noção de hegemonia cultural, que se refere à capacidade de a classe dominante exercer influência sobre a cultura, valores e ideias da sociedade. Isso vai além da simples coerção física e envolve a construção de consenso e de aceitação voluntária por parte das classes subalternas.

Estado e sociedade civil (como família, escola, igreja e mídia) são duas entidades unidas que, de modo dialético, influenciam-se mutuamente, caracterizando-se como Estado Integral (LIGUORI; VOZA, 2018).

Configura-se, dessa forma, uma consciência unívoca a respeito da privatização diante da utilização dos sistemas educacionais devido à grande utilização dos seus materiais em conjunto com a divulgação que eles são serviços que proporcionam uma qualidade educacional, sem ser preciso ter muito conhecimento sobre o seu processo de adoção e de estruturação curricular. A sociedade em geral, nessa perspectiva, milita-se a entender que a educação passa por um momento revolucionário permeado por uma visão tecnológica moderna, apresentada por uma ideologia de publicização, posta desde o governo de FHC, que concede a gestão pedagógica para a organização privada, a partir de um discurso de que o Estado permaneceria como possuidor/controlador/dirigente/responsável do setor educacional; o argumento seria de que essa concessão refere-se à regulação e à organização de atividades pedagógicas (FREITAS, 2018).

Adrião *et al.* (2016) concordam que a participação de instituições privadas na educação secundariza a atuação do Estado no que se diz respeito à organização das escolas e ao trabalho pedagógico, assumindo, contudo, apenas uma papel de voluntariado. Essa abertura intensifica a expansão do setor privado público, efetivada por empresas/conglomerados que exercem influência sobre o Estado. Em diálogo com a autora, Freitas (2018) realça que, d a maneira que se instaura um processo de privatização, o que se pode esperar é o avanço para uma desestatização plena.

Uma das características da inserção dos grupos empresariais na educação pública é o processo de plataformização, como discorremos a seguir.

2.3. Grupos Empresariais na Educação e Plataformização

Entendemos os grupos educacionais como um conjunto de empresas, distintas ou não, que se unem por um propósito de expansão comercial/empresarial. Essa união pode envolver a compra de uma empresa por outra, intrinsecamente ligada à diversificação de atividades de uma única empresa, ou a expansão de mercado em um único setor (RIBEIRO; NUNES; TURMENA, 2021).

Com isso, o elo entre os grupos empresariais e o setor educacional tem sido o número de matrículas, seja na esfera pública ou privada. A esse respeito, Adrião *et al.* (2016) destacam que, nesse mercado, as matrículas são consideradas como ativos das empresas; isso quer dizer que os grupos econômicos manifestam interesse inicialmente em números de matrículas para, em seguida, estruturarem estratégias para aumentar seus lucros com base nesses quantitativos.

Em *Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação*, trabalho produzido por Adrião *et al*. (2016), são indicadas as empresas que destinam atendimento às redes públicas de ensino. Os grupos educacionais de com maior presença no mercado educacional e que ofertam os serviços ao sistema público são:

> *1. Grupo Objetivo:* Sistema Objetivo Municipal de Ensino (Some). A distribuição dos materiais é realizada pela Editora Sol Soft; 2. *Pearson*: sistema de ensino para a área pública oferecido via Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (Name), que conta com três produtos para escolas públicas, além do sistema Colégio Oswaldo Cruz (COC), para a rede privada; 3. *Grupo Positivo:* Sistema de Ensino Aprende Brasil (Sabe), para a rede pública, e Sistema Positivo de Ensino, para as escolas privadas; 4. *Grupo Santillana*: Sistema Uno Público. Para escolas privadas, é oferecido o Sistema Uno, além de outros produtos. 5. Abril Educação (atualmente denominada Somos Educação), não mantinha um setor ou sistema específico para redes públicas, contudo comercializava para escolas públicas e privadas, além do Sistema Anglo de Ensino, objeto deste mapeamento, além de outros produtos (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 117).

O crescimento desses grupos empresariais na educação tem características semelhantes, iniciando as suas atividades com cursos pré-vestibulares. Em seguida, abrem unidades de ensino, depois diversificam as suas atividades por meio dos sistemas de ensino, de parcerias com outras empresas, da compra de outras empresas e da criação de sistemas específicos para o setor público (GARCIA *et al.*, 2011; ADRIÃO *et al.*, 2015).

Outra similaridade entre as empresas deve ser destacada: todas atuam em mais de um segmento, incluindo o mercado editorial de livros didáticos, de mídia geral e especializada, de novas tecnologias educacionais, de sistemas de franquia de unidades escolas e de IES, de modo que os sistemas privados de ensino são uma parte de uma cartela ampla de produtos oferecidos por essas corporações (ADRIÃO *et al.*, 2015, p. 31).

As matrículas das escolas públicas chamam bastante atenção, pois as empresas privadas oferecem serviços baseados nelas, que podem incluir a elaboração de materiais didáticos, de apostilas e de sistemas de ensino, por exemplo, sendo acessados por programas de secretárias municipais ou pelo PNLD.

Um ponto importante a se enfatizar relaciona-se às Instituições de Educação Superior Privadas (IESPs), que, após os anos de 1990, aproveitaram as oportunidades estabelecias na LDBEN de 1996, se organizaram institucionalmente para estabelecerem mudanças por meio da "profissionalização da gestão, da captação de recursos financeiros de fundos de investimentos nacionais e estrangeiros e de abertura de capital na bolsa de valores" (BÊNIA, 2020, p. 79). As IESPs fundiram-se a grandes empresas do setor, transformando-se em conglomerados, que expandiram os negócios e passaram a atuar, além da educação superior, em "sistemas de educação, edição de livros didáticos e cursos profissionalizantes e de idiomas. Recentemente, começaram a se expandir para os ensinos fundamentais e médios, por meio da mesma estratégia de aquisição de instituições já estabelecidas no mercado" (BÊNIA, 2020, p. 79).

Em consonância com o que ponderamos até aqui - o movimento traçado pelo capital, em uma perspectiva de investimentos de ativos financeiros, que articula o mercado de ações no setor educacional, contribuindo para que as grandes empresas firmem uma relação com a Educação Básica -, o Quadro 2 descreve os grupos empresariais, salientando-se aspectos como: qual a bolsa de valores em que são cotados, quais as suas principais subsidiárias, quais as marcas sob a responsabilidades desses grupos, quais os setores que atuam, em que

regiões prestam seus serviços, qual o número de alunos atingidos e qual o valor do seu patrimônio líquido.

Dentre as informações dos outros conglomerados encontrados no relatório da *The Tricontinental* (2020), elencamos dois grupos, Kroton Educacional e Arco Educação S.A., pois têm uma descrição direta sobre as informações a respeito dos sistemas de ensino privado, da produção de livros didáticos e das plataformas de ensino. Havia também o grupo *Vasta Plataform Limited*, cotada na bolsa de valores *Nasdaq*, cujo principal acionista é a Kroton Educacional, incluída no Quadro 2. De forma intrínseca, observamos que a articulação dos grupos empresariais, em conjunto com políticas de reformas educacionais, problematiza a atuação do movimento dos reformadores por uma educação de qualidade, tendo em vista que, por mais que a relação público-privada aconteça por meio de medidas legislativas, não inibe que a privatização de fato ocorra. Os grupos empresariais têm uma carteira diversificada de sistemas privados de ensino, assim como já atuam no seguimento de produção de material didático por meio do PNLD, o que transparece a vontade impulsiva de arrecadação de lucro.

Quadro 2 - Descrição dos grupos empresariais.

	Kroton Educacional	**Arco Educação S.A.**	
Bolsa de Valores	Bovespa	Nasdaq	
Principais Subsidiárias	- Anhanguera Educacional Participações S.A.; - Saber Serviços Educacionais S.A.; - Editora e Distribuidora Educacional S.A.;	- Arco Brazil; - EAS; - Barra Américas Editora Ltda; - Distribuidora de Material	- Treinamento e Editoração; - Franqueadora S.A.; - Nave à vela Ltda; - EEM licenciamento de

	- Somos Sistemas; - SB Sistemas.	Didático Desterro Ltda; - SAS Sistema de Ensino Ltda; - Arco Ventures S.A.; - SAS Livraria Ltda; - SAE Digital S.A.; - International School Serviços de Ensino;	Programas Educacionais Ltda; - NLP Soluções Educacionais Ltda; - WPensar S.A.; - Geekie Desenvolvimento de Softwares S.A.
Marcas	- Editora Ática; - Editora Scipione; - Anglo Sistemas de Ensino; - Ph Sistema de Ensino; - Sistema Maxi de Ensino - Ético Sistema de Ensino; - Geo Sistema de Ensino;	- SAS; - SAE; - International School; - Positivo; - Conquista Solução Educacional.	
Setores de Atuação	- Ensino Superior; - Ensino Médio; - Ensino Fundamental; - Educação Infantil; - Cursos pré-vestibulares; - Cursos preparatórios para concursos; - Ensino de Idiomas; - Produção de material didático; - Métodos didáticos;	- Ensino médio; - Ensino Técnico; - Ensino Fundamental; - Educação Infantil; - Produção de material didático; - Métodos didáticos; - Plataformas de ensino.	

	- Plataformas de ensino.	
Regiões de Atuação	Todo o país.	Todo o país.
Números de alunos atingidos	Cerca de 1 milhão de alunos.	Cerca de 1,3 milhões de alunos.

Fonte: *The Tricontinental*, 2020.

É importante esclarecermos alguns pontos sobre o objeto desta pesquisa destacado nesse. O grupo Positivo é uma *holding* brasileira, com uma presença significativa no cenário educacional. Consolidou-se com como uma das maiores redes de ensino privado do país, atuando em diferentes níveis educacionais. Atualmente, tem duas atuações distintas: a Positivo Tecnologia (de capital aberto) e a Positivo Educacional (de capital fechado)[18]. Em 2019, segundo a revista Exame[19], a Arco Educação comprou as marcas e as soluções educacionais direcionadas às escolas privadas do Sistema Positivo. Essa aquisição não inclui os outros negócios, que englobam os colégios, universidades, cursos pré-vestibulares, gráficas e o sistema de ensino Aprende Brasil, direcionados para as escolas públicas. A unidade obteve somente os produtos e serviços, como apostilas e orientação pedagógica (SALOMÃO, 2019).

Os grupos empresariais tiveram uma grande repercussão no campo educacional, e com o crescimento nos investimentos no setor privado e financeiro, o mercado educacional tornou-se bastante incisivo, pois vários sistemas de ensino estão ligados a poucos conglomerados. Foi

[18] Informações extraídas em: https://ri.positivotecnologia.com.br/?_ga=2.256350403.979857632.1706035105-1067421928.1706035105 e https://www.institucionalpositivo.com.br/historia/.

[19] Matéria publicada pela Revista Exame em 7 de maio de 2019.

nesse movimento que a financeirização da educação foi impulsionada pelo desejo das grandes empresas em faturar com o setor público. Isso denota o papel dos grandes grupos na agenda educacional, particularmente na venda de produtos e serviços, ocorrendo a monopolização ou oligopolização do setor, tendo em vista a crescente fusão entre as empresas.

Segundo Adrião *et al.* (2015), os grupos empresariais são fornecedores de sistemas privados de ensino, como

> materiais didáticos com prescrição de atividades e conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores em tempos pré-determinados; apoio a docentes, via acesso à rede mundial de computadores; capacitação para uso do material adquirido por meio de encontros com profissionais das redes de ensino contratantes dos serviços; e formas de avaliação de desempenho de estudantes e escolas articuladas que integram os livros de textos (ADRIÃO et. al, 2015, p. 30).

Nessa lógica, Andrade (2019) aborda que a privatização da educação não acontece somente pela transferência de recursos didáticos, ou seja, pela venda de materiais ou serviços para o setor público. O serviço ofertado é bem articulado com o conjunto de empresários e instituições que configuram uma proposta pedagógica em prol do mercado, pela moldagem dos estudantes e profissionais para movimentar o setor econômico. Enfatiza-se, com isso, o papel dos grandes grupos educacionais na agenda educacional, particularmente na venda de produtos e serviços, gerando lucro pela influência de políticas públicas educacionais que visem à atividade das empresas privadas na educação pública.

Os desdobramentos na educação se materializam no processo de alienação expressadas em diversas políticas públicas, tal como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) articulado pelo movimento empresarial TPE, e registradas pela implementação das políticas dentro das escolas públicas, indicando, assim, a funcionalidade técnica e financeira empresarial. Há, portanto, uma coerção na estratégia de dominação do capital na esfera pública educacional, por meio da flexibilização da responsabilidade do Estado (TUÃO e LAMOSA, 2021). Citamos o movimento empresarial TPE em vista do arranjo de instituições que reuniu empresários, intelectuais e grupos com interesses diversos, mas que têm grande influência na educação (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2021).

Nesse cenário, a educação é pensada em perspectiva de uma política de classe embasada na formação de produção e de instrumento de capital humano, organizada pela ideologia originada dos fundos de investimentos na obtenção exacerbada de lucro para gerir e manter a mercantilização da educação, impactando, inclusive, na formação dos professores. Esse processo envolve uma série de atores, interesses e abordagens que buscam controlar, alinhar e ajustar a maneira como os educadores são preparados para atuar nas salas de aula. Tal disputa surge devido à compreensão de que a formação dos professores desempenha um papel fundamental na qualidade da educação e no desenvolvimento das futuras gerações.

De fato, a formação de professores é um elemento essencial para o desenvolvimento educacional e social de um país. O modo como essa formação é moldada e implementada pode ter impactos duradouros na qualidade da educação e no sucesso ou fracasso dos alunos. Portanto, o

embate em torno da formação de professores reflete a narrativa por abordagens que melhor atendam às demandas educacionais em constante evolução e à construção de um futuro mais informado e capacitado. Atualmente, a formação dos professores está sendo profundamente influenciada pelo fenômeno da plataformização, que se refere ao uso crescente de plataformas digitais e tecnologias *online*, inseridas no contexto da sociedade contemporânea para "facilitar" e "transformar" diversos aspectos da vida, incluindo a educação. Nesse contexto, a formação de professores passa por mudanças significativas devido à integração de plataformas digitais no processo de aprendizagem e capacitação docente.

Há alguns aspectos a serem considerados com relação à formação de professores por meio de plataformas: as plataformas digitais oferecem oportunidades de formação continuada de maneira flexível e personalizada, diante da participação de cursos *online*, conferências, palestras, grupos de discussão, dentre outros; há uma mudança de papéis, em que os professores deixam de ser transmissores de conhecimento para se tornarem facilitadores da aprendizagem; ocorre uma padronização excessiva dos conteúdos e dos métodos de ensino, refletindo-se em uma abordagem única para a formação e excluindo-se as necessidades específicas de diferentes contextos; há uma falta de contextualização, em que a formação desconsidera os contextos culturais, socioeconômicos e regionais únicos de diferentes áreas, o que julgamos ser um retrocesso; efetiva uma desvalorização profissional, isso porque, com uma formação padronizada e controlada, corre-se o risco de desvalorização por um currículo pré-definido; além de outros elementos preocupantes (ADRIÃO, 2018, ADRIÃO *et al.*, 2009).

Barbosa e Alves (2023) enfatizam que a cultura digital do século XXI, apesar de prometer ampliar o acesso a bens culturais e sociais, também possibilita um maior controle e vigilância das práticas sociais. As autoras argumentam que a tecnologia, em vez de promover a liberdade, muitas vezes se torna um instrumento de dominação, pois cria uma falsa sensação de satisfação e de liberdade, mas que, na realidade, esconde a integração e a conformidade com o sistema.

A tecnologia é usada para estabelecer formas mais eficazes e agradáveis de controle social e coesão social, obscurecendo as relações de dominação. A sociedade tecnológica, desse modo, tende a se tornar totalitária, determinando não apenas as necessidades individuais e sociais, mas também as aspirações individuais. Nessa conjuntura, Barbosa e Alves (2023) sublinham que a proliferação de ferramentas digitais e o uso de plataformas digitais são meios para os capitalistas da vigilância adquirirem dados comportamentais, algo que mina a autonomia individual e ameaça à democracia. No campo da educação, as plataformas digitais podem aumentar o gerencialismo e a vigilância de dados, alinhados com orientações neoliberais e mercadológicas, transformando a educação em uma *commodity* comercializável.

No próximo capítulo, ampliaremos essa discussão sobre a formação dos professores. Longe de considerarmos essa formação de forma técnica ou isolada, debruçamo-nos em fundamentações teóricas que lançam luz sobre as modificações do processo de formação, bem como relacionam os movimentos que circundam as políticas neoliberais e como essas desempenham grande influência na sala de aula, por meio do ajuste educacional que se procura estabelecer. Além disso, relacionamos o atual movimento tecnológico da sociedade vem

presenciando, especialmente a articulação da plataformização à formação dos professores. Reconhecemos que as mudanças tecnológicas que presenciamos são vitais para a manutenção do capital, tanto que as instituições e organizações fazem grandes publicidades para promover uma proposta de educação de qualidade. Muitos professores são tocados por esse tipo de publicização, no entanto, cabe destacar que estamos falando de professores que exercem sua atividade de trabalho.

Antunes e Alves (2004) argumentam que, para entender a classe trabalhadora contemporânea, é necessário adotar uma concepção ampliada do trabalho, pois o proletariado não se limita aos trabalhadores manuais diretos, mas inclui todos os assalariados que vendem a sua força de trabalho em troca de salário, abrangendo tanto trabalhadores produtivos, cujo trabalho está diretamente envolvido na criação de mais-valia e valorização do capital, quanto trabalhadores improdutivos, cujas atividades não criam diretamente mais-valia, como os trabalhadores em serviços públicos.

A discussão dos autores é relevante, haja vista que reconhece a diversidade e a complexidade da classe trabalhadora contemporânea. Eles destacam que a classe não se limita apenas aos trabalhadores industriais tradicionais, mas abrange uma gama mais ampla de ocupações e situações de trabalho. Isso é importante para uma análise mais precisa da dinâmica do trabalho e da classe trabalhadora na era da globalização.

Para além desses aspectos, abordamos no próximo capítulo o histórico de atuação do grupo Positivo, que oferece o SAB e a plataforma digital com o seu pacote de serviços educacionais para as redes de ensino, desde a venda de materiais didáticos até a formação de professores.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Um Campo de Disputa na Atualidade

A gênese da instituição escolar remonta a períodos históricos em que a transmissão de conhecimentos e valores não era formalizada como atualmente. As sociedades antigas tinham formas informais de educar seus membros, geralmente por meio da transmissão oral de tradições, práticas culturais e habilidades necessárias para a sobrevivência. A ideia de uma instituição escolar como a conhecemos começou a surgir com maior força na Grécia Antiga. As cidades-Estados gregas estabeleceram sistemas educacionais formais para treinar cidadãos. No entanto, o modelo de escola na Grécia era elitista e se destinava principalmente aos jovens da classe alta (MANACORDA, 2006)

A concepção de uma escola pública e universal para todos os cidadãos emergiu durante os séculos XVIII e XIX, impulsionada por mudanças sociais e avanços industriais. A Revolução Francesa, por exemplo, trouxe a noção de educação como um direito e responsabilidade do Estado, levando à criação de sistemas educacionais públicos e obrigatórios (MANACORDA, 2006).

Dessa maneira, entendemos que a instituição escolar sofreu transformações ao longo do tempo, passando de práticas educacionais informais em sociedades antigas para o sistema formalizado de ensino, que busca se aprimorar até os dias atuais. Entretanto, a escola e a educação de nossos dias enfrentam uma série de desafios e transformações devido às mudanças sociais, tecnológicas, econômicas e culturais que ocorreram ao longo das últimas décadas.

A tecnologia transformou profundamente a forma como a educação é transmitida, assim como a formação dada aos professores para atingir esse tipo de educação. Plataformas de aprendizagem *online*, cursos a distância e recursos digitais se tornaram parte integrante da experiência educacional, na prerrogativa de flexibilidade no aprendizado, exigindo habilidades de autodisciplina e autogestão por parte dos alunos. Com a *internet*, os alunos têm acesso a uma quantidade vasta de informações, o que tem levado a grandes questões indicando a mudança do papel do professor, não sendo considerado apenas o transmissor do conhecimento, mas que enfrenta uma interpretação de facilitador do processo de ensino e de aprendizagem e aplicações das informações disponíveis.

Na atualidade, a educação e a escola estão passando por uma transformação significativa para atender às demandas de um capitalismo plataformizado e em constante mudança, com foco em preparar os alunos para serem aprendizes ao longo da vida, para terem a capacidade de se adaptar, de inovar, de empreender, dentre outras habilidades. Com relação aos professores, seja os que estão em formação ou os que são atuantes em sala de aula, vê-se a implantação de uma dinâmica de formação tecnológica e plataformizada para produzir esse tipo de cidadão.

A esse respeito, Freitas (2021) argumenta que tal projeto educativo é herdeiro da lógica capitalista, que promove a introdução de ferramentas tecnológicas, o aumento da avaliação do processo educativo, a precarização e a intensificação do trabalho e a expansão incessante do mercado. O autor ressalta que tal proposta, historicamente, se constituiu como um tecnicismo, em que a atuação do professor é subordinada aos processos e ao métodos de ensino, bem como a eficiência das finalidades educativas embasada em etapas a serem seguidas. O controle educacional

foi refinado com a introdução do neoliberalismo, que enfatizou a padronização e o aumento da fiscalização por meio de avaliações externas de larga escala, as quais se somam aos controles internos já existentes.

O pesquisador acrescenta que o neotecnicismo se apresenta como uma versão mais avançada do tecnicismo, atingindo seu ápice na forma digital, virtualizando e ampliando ainda mais a inspeção sobre os professores e estudantes. Isso é impulsionado pelas mudanças no mundo do trabalho, que mercantilizam as relações sociais, incluindo a relação professor-aluno, que agora é mediada pelas TICs, definindo-se que as finalidades educacionais do sujeito sejam estabelecidas em função da meritocracia (Freitas, 2021).

Considerando esse breve panorama, neste capítulo, objetivamos compreender o processo de mercantilização da educação por intermédio do SAB, relacionando-o com a plataformização da formação de professores na atualidade. O capítulo é composto por duas seções. Na primeira, *nomeada Plataformização como Estratégia para Regular, Controlar e Alinhar a Formação de Professores*, discorremos sobre as modificações da professoralidade, abordando as mudanças no mundo do trabalho, o impacto da tecnologia na educação, a precarização do trabalho docente e a influência de políticas neoliberais gerencialistas na formação dos professores. Também enfatizamos a importância de avaliar a qualidade da educação de forma abrangente, indo além de indicadores isolados, e como esse processo modifica a formação de professores, pois a tendência é de culpabilizá-los pelo fracasso escolar.

Na segunda seção, *O SAB e a Plataforma Digital de Formação de Professores: objetivos e conteúdo*, problematizamos a relação entre o SAB e a formação de professores por meio de uma plataforma digital.

Exploramos a evolução do setor privado na educação, com a criação de cursos preparatórios para vestibulares e a influência dos SAEs, assim como mencionamos a importância dos materiais apostilados para padronizar o ensino em todo o país. O SAB oferece materiais didáticos impressos, uma plataforma digital com recursos interativos, formação de professores e ferramentas de acompanhamento do desempenho dos alunos. Por fim, discutimos as parcerias público-privadas na educação e as mudanças na gestão e no trabalho dos professores devido à pressão por resultados e a avaliações padronizadas, destacando os impactos na formação desses profissionais.

3.1. Plataformização como Estratégia para Regular, Controlar e Alinhar a Formação de Professores e o Trabalho Docente

A expressão Educação 4.0 refere-se a uma evolução dos métodos de ensino impulsionada pela integração de tecnologias avançadas, especialmente as relacionadas à Indústria 4.0, que se caracteriza pela automação, pela inteligência artificial, pelo *big data* e outras inovações. Essa transformação impacta a forma como o aprendizado é concebido, entregue e absorvido. No contexto brasileiro, a Educação 4.0 está inserida em uma série de mudanças e desafios, e seu desenvolvimento está ligado a diversos fatores e avanços tecnológicos globais (CÔNSOLO, 2020; GAROFALO, 2018).

Para o século XXI, são exigidas competências e habilidades como o pensamento crítico, a colaboração, a criatividade e a resolução de

problemas. Nesse contexto, são incorporadas metodologias educacionais vinculadas ao aumento no acesso à tecnologia, especialmente dispositivos como *smartphones* e *tablets*, estimulando a disseminação de métodos educacionais baseados no aprendizado *online* e personalizados de acordo com a realidade do aluno (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

As plataformas de aprendizado *online*, os *softwares* educacionais e as ferramentas de avaliação automatizada possibilitam a personalização do conteúdo, do ritmo e do estilo de aprendizado. O ensino híbrido ganhou repercussão por combinar métodos tradicionais de ensino com os recursos *online*, viabilizando *a* flexibilidade, haja vista que os alunos podem acessar conteúdos tanto presencialmente quanto remotamente, além de facilitar a interação entre alunos e professores, pelo processo de colaboração de aprendizagem (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

É importante salientar que a tecnologia faz parte do cotidiano das pessoas, sendo uma ferramenta integrada ao convívio da sociedade. Contudo, não consideramos a tecnologia como algo dado e que substitua o convívio das pessoas. Mesmo presente em todos os locais, os indivíduos, assim como os professores, têm autonomia para gerir a tecnologia.

A Educação 4.0 requer que o professor receba uma formação continuada, por meio de programas de capacitação e de desenvolvimento profissional que os auxiliem para garantir que os educadores estejam familiarizados e aptos a utilizar novas tecnologias. Todavia, entendemos que esse modo de formação continuada de professores apresenta falta de alinhamento entre as práticas de formação oferecidas e as demandas reais do contexto educacional em constante evolução. Dito de outro modo, muitas vezes, os programas de formação continuada não conseguem

acompanhar adequadamente as mudanças rápidas e profundas evocadas pela tecnologia e pela transformação digital no campo da educação, assim como focalizam aspectos técnicos e ferramentas digitais, em detrimento de abordagens pedagógicas inovadoras e da reflexão crítica sobre o papel do professor no contexto atual. É importante que a formação não se restrinja apenas ao uso de tecnologias, mas também aborde questões relacionadas à ética, à inclusão digital e a outros temas (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

Hypolito (2019) corrobora dessa visão ao enfatizar que as diretrizes para os cursos de licenciaturas, aprovadas em 2019, passaram por um trâmite dificultoso, sendo adiadas e suspensas, requerendo que novas diretrizes fossem pensadas, no entanto, não foram discutidas. O que o autor observa que, nesse contexto de reformas, se vive um aligeiramento dos cursos de formação, "[...] seja em cursos rápidos ou condensados e simplificados ministrados por faculdades de qualidade duvidosa, seja em cursos à distância ou em cursos baratos voltados para uma formação focada no mercado (HYPOLITO, 2019, p. 197). Isso reforça o movimento de desregulamentação da formação docente, tendo em vista que qualquer pessoa com graduação, em qualquer área, com uma formação rápida, pode ser professor. Nesse último contexto, presencia-se que tal movimento já esteja inserido, assim como são formulados programas como

> [...] Teach for All, Teach for America, Teach First e Ensina Brasil. Os modelos de formação docente adotados pelo Teach For All são esquemas fortemente patrocinados e apoiados por corporações e pelas novas filantropias privadas. Teach for All é um esquema global, uma versão

> mais articulada do Teach For America (EUA) e do Teach First (Inglaterra e países sob sua influência). A versão brasileira é o Ensina! Brasil. Teach for All descreve-se como "[...] uma rede global de empreendedores sociais trabalhando para expandir as oportunidades educacionais em seus países [...] sua missão é expandir internacionalmente as oportunidades educacionais aumentando e acelerando o impacto desses empreendimentos sociais" (HYPOLITO, 2019, p. 197-198).

Com base nisso, Hypolito (2019) argumenta que programas como o Ensina Brasil[20] se alinham com apoiadores de políticas neoliberais gerencialistas, como Itaú Social, Insper, Fundação Lemann, Elos Educacional, Kroton e outros. Esses programas têm como objetivo retirar a formação docente das universidades, permitindo que jovens recém-graduados atuem como professores por um curto período, geralmente dois ou três anos. O autor pondera que não há contradição entre esses programas e a BNCC, pois basta aplicar materiais e pacotes já orientados para cumprir o currículo estabelecido na base. Além disso, com a possibilidade legal de terceirização das atividades fim e do trabalho voluntário, esses jovens recrutados podem ser remunerados por

[20] De acordo com Hypolito (2019, p. 198), "O programa Ensina Brasil faz parte da rede Teach for All. O programa apresenta a seguinte proposta: recrutar graduados de boas universidades, fazer uma formação básica de 250 horas e uma parte de formação continuada de 1830 horas, para dar aulas em escolas vulneráveis, com remuneração. Este tipo de programa não é incompatível com a política curricular BNCC. O Ensina Brasil está em consonância com os apoiadores de políticas neoliberais gerencialistas. O programa é apoiado ou tem como parceiros, por exemplo, Itaú Social, Insper, Fundação Lemann, Elos Educacional, Kroton, dentre outros. Sua finalidade é retirar das universidades a formação docente e mostrar que é possível jovens recém graduados treinados poderem tornar-se docentes, por um período curto de dois ou três anos. Não há contradição com a BNCC, pois basta aplicar materiais e pacotes já orientados para a consecução do currículo previsto na base".

prefeituras, como trabalho temporário, com bolsas articuladas pelas entidades parceiras.

No entanto, Hypolito (2019) expressa uma preocupação com o fato de que esses programas não visam à longevidade e à formação docente de qualidade, mas buscam flexibilizar o trabalho docente e a sua formação. O pesquisador teme que a formação do professor feita em cursos universitários, baseada no ensino e na pesquisa, esteja ameaçada e possa ser substituída por cursos simplificados e baratos. Ele enfatiza que essas políticas não são baseadas em evidências e questiona a qualidade da educação oferecida por meio desses programas. Em acréscimo, o teórico faz referência à existência de uma agenda global que se manifesta localmente, com a influência de grupos hegemônicos que promovem seus interesses, que podem ser liberais, ultraliberais, neoconservadores e autoritários[21]. A BNCC é vista como uma peça central nessa agenda, que

[21] O movimento neoconservador, segundo Lima e Hypolito (2019), surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial, por volta de 1960 e 1970, compondo um grupo de Nova Direita. Esse conceito de Nova Direita designa uma aliança entre os neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a nova classe média profissional, para o desmantelamento do Estado de Bem-estar que fora difundido nos Estados Unidos. No Brasil, identificam-se três correntes com ideias conservadoras: o libertarismo, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. "O libertarianismo defende o menos Estado possível e entende que qualquer situação que tenha origem em mecanismos de mercado é justa por si, por mais desigual que pareça. [...] O fundamentalismo religioso [...] pressupões que há uma verdade revelada, o que anula qualquer possibilidade de debate. Aqueles que se filiam às ideias fundamentalistas religiosas se opõem ao direito ao aborto, as compreensões inclusivas da entidade familiar e as políticas de combate à homofobia, entre outros temas [...] (p. 9). Por último, o anticomunismo "ganhou nova roupagem na América Latina e no Brasil, sendo que a ameaça passou a ser o bolivarianismo e o Foro de São Paulo" (p. 10). O autores aborda que a divisão citada é meramente dialética, mas possível na realidade brasileira. O movimento Escola Sem Partido (ESP) demonstra o crescimento das ideias neoconservadoras na educação, pois parte da "iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação política-ideológica das escolas

serve para aprofundar os interesses do mercado e do controle sobre o conhecimento, com investidas ideológicas conservadoras.

Esse modo de produção articulado à educação muitas vezes se traduz na padronização dos currículos de formação de professores, em que todos os futuros educadores recebem uma formação idêntica e altamente organizada, o que garantiria que todos os professores possuíssem o mesmo conjunto de habilidades e conhecimento (REZENDE, 2017; COSTA, 2018). Está associado também à forma estrutural da BNCC. com base na disposição de um currículo comum para formação das crianças e adolescentes e um sistema de ensino com ênfase em um currículo padronizado.

A formação de um currículo padronizado se reflete também no planejamento de atividades e na execução do trabalho por meio da supervisão e do controle. Nesse viés, a formação de professores sob essa influência muitas vezes envolveu uma supervisão rigorosa e controle das atividades dos educadores, o que limita a autonomia dos professores em sala de aula para se centrar na aplicação de métodos e de técnicas pré-definidos (REZENDE, 2017).

De acordo com Mello, Santos e Pereira (2022), a redefinição da ação do Estado, baseada nas relações que ocorreram depois da década de 1980 e por influência ideológica proporcionada pelo neoliberalismo, "teve como base a inclusão de parâmetros da gestão privada para a gestão

brasileiras, em todos os níveis [...]. O objetivo do grupo é barrar um exército organizado de militantes travestidos de professores [que] prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aulas para impingir-lhes a sua própria visão de mundo" (p. 10).

pública e a inclusão de novos atores sociais na influência e na definição das políticas públicas" (p. 901).

Durante esse período, os autores comentam que houve uma convergência de interesses entre organizações privadas e organismos internacionais alinhados a uma agenda global, resultando na redefinição de diretrizes, de objetivos e de princípios da educação, bem como na formação e na atuação dos professores. A pressão por um novo modelo de gestão levou à ampla adoção de abordagens associadas à Nova Gestão Pública (NGP) (NEWMAN; CLARKE, 2012).

Como citado por Vieira (2002) na discussão sobre o documento *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma posposta para a ação do governo*, de 1992, a intenção era de operar em cooptação com a categoria docente para que houvesse um controle e uma distribuição de recursos seguindo os critérios desse documento. Para o autor, contudo,

> [...] é preciso mais do que isso para sensibilizar o professorado. Com efeito, aqui o apelo à *qualidade* entra em cena; uma *qualidade* posta sob critérios de mercado e passível de avaliações "objetivas", permitindo "*aquilatar com maior precisão a gravidade da situação e seus efeitos no setor produtivo*" (Op. cit., 1992, p. IV). Corroborando com esta afirmação, são apresentados os dados do Educational Testing Service (ETS), em 1991, para o International Assesment of Educational Progress (IEAP), onde a realidade educacional dos países de industrialização recente é comparada com alguns países asiáticos e com o Brasil (VIEIRA, 2002, p. 115).

Vieira (2002) compartilha os dados do Brasil que, segundo o documento, só podem ser comparados ao de Moçambique, estando juntos nas duas últimas colocações do *ranking*. “Os baixos resultados dos alunos nos exames devem se constituir em motivo de profunda preocupação por parte do governo, do empresariado e da sociedade em geral” (INSTITUTO HERBERT LEVY; FUNDAÇÃO BRADESCO, 1992, p. V *apud* VIEIRA, 2002, p. 116). Diante desse cenário, o autor argumenta que o baixo desempenho desagrada a elite branca do país e dá força para que políticas privatistas sejam implementadas na educação, “trazendo a reboque as formas de organização empresariais e, fundamentalmente, modelos de padronização e controle sobre o trabalho docente” (VIEIRA, 2002, p. 116).

O documento citado é permeado do ponto de vista da organização empresarial, em função dos processos de melhoria e de qualidade no que tange à questão da supervisão de qualidade na educação, comparando-os aos processos de controle de qualidade aplicados na indústria e em empresas de serviço. O pesquisador analisa que, da mesma forma que as empresas buscam definir padrões de qualidade, medir o desempenho e implementar ações corretivas para melhorar seus produtos e serviços, a educação deve seguir esse mesmo princípio.

Vieira (2002) faz referência à gestão pela qualidade total como uma base organizacional nas escolas, em que os diretores assumem papéis de líderes responsáveis por garantir a satisfação dos clientes (alunos e seus pais). Os professores, por sua vez, são chamados a colaborar para essa consecução, sendo o seu trabalho atrelado diretamente responsabilizado à qualidade do ensino. Os professores, dessa forma, estão sendo convocados a participar das decisões educacionais, contudo,

essa participação é limitada e pré-determinada. Eles são incentivados a focar na cognição, nos métodos e nas didáticas que atendam às habilidades e às competências exigidas pela sociedade globalizada. Isso, por sua vez, restringe a dimensão reflexiva do ato educativo e transforma os professores em trabalhadores disciplinados, moldados de acordo com as necessidades do capitalismo neoliberal.

No quesito formação continuada, o artigo 7º da resolução do CNE/CP nº 1/2020 assim determina:

> A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica: I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes; II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores (BRASIL, 2020, p. 5).

Como evidente no excerto em destaque, notamos a crescente prevalência das metodologias ativas de ensino, especialmente em

contextos influenciados pelo discurso neoliberal e pela ascensão das tecnologias digitais. Essas metodologias são apresentadas como estratégias para empoderar os alunos, tornando-os responsáveis por sua própria aprendizagem, e são contrastadas com a abordagem unilateral do professor (LIBÂNEO, 2022). O autor contextualiza historicamente o surgimento dessas metodologias desde o movimento da Educação Nova, no final do século XIX, porém, observa que a sua justificativa contemporânea muitas vezes se baseia superficialmente na proliferação das tecnologias digitais. Esse equívoco leva à análise das metodologias ativas com relação a dois posicionamentos teóricos principais, culminando em uma reflexão sobre a quem servem e se são realmente eficazes.

As metodologias ativas abrangem diversas abordagens conhecidas, desde trabalho em grupo até o ensino baseado em problemas e nas tecnologias digitais, como as salas de aula invertidas e a gamificação. Tais perspectivas visam a redefinir o papel do aluno, tornando-o o protagonista do processo de aprendizagem, enquanto o professor se transforma em algo mais próximo de um tutor que faz acompanhamento. A propagação das metodologias ativas é frequentemente justificada pela ineficácia percebida do ensino tradicional em lidar com as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais, argumentando que essas abordagens podem tornar os alunos mais engajados e preparados para enfrentar desafios complexos no mercado de trabalho.

Libâneo (2022) levanta questões sobre a real repercussão dessas metodologias na mudança do ensino e em seus propósitos subjacentes, se elas realmente promovem uma aprendizagem mais significativa e

autônoma, em que condições elas podem ser eficazes e como essas abordagens podem contribuir para um ensino voltado para o desenvolvimento humano dos alunos, valorizando a resolução criativa de problemas, a colaboração e a reflexão.

O autor contextualiza a origem das metodologias ativas no final do século XIX, com o movimento da Educação Nova na Europa e nos Estados Unidos, impulsionadas por educadores como Decroly, Ferrière, Claparède, Piaget, Freinet e Montessori. Esse movimento propunha uma abordagem centrada na atividade do aluno, em contraposição às pedagogias tradicionais centradas no professor (LIBÂNEO, 2022).

As metodologias ativas são caracterizadas pela ênfase no protagonismo do aluno, na individualização das aprendizagens e na participação em práticas investigativas. Essas características refletem a influência de teóricos como Dewey, cuja concepção de educação baseada na experiência e na reflexão teve grande impacto no Brasil por meio de figuras como Anísio Teixeira, por conta de suas obras e atuação política e pedagógica, e Paulo Freire, ao desenvolver sua proposta de educação conscientizadora de cunho dialógico e participativo diante da problematização da realidade (*Ibidem*).

Uma análise interessante é a conexão entre as metodologias ativas e as demandas do mundo do trabalho contemporâneo, em que a flexibilização, a liderança compartilhada e a inteligência emocional são cada vez mais valorizadas. Isso tem resultado na adoção crescente das metodologias ativas também no meio empresarial, como forma de preparar os profissionais para as exigências do mercado. Entretanto, Libâneo (2022) adverte sobre os perigos de uma abordagem reducionista e pragmática das metodologias ativas, especialmente no contexto das

instituições privadas de ensino. Ele alerta para o risco de tratá-las como uma solução simplista para os desafios educacionais contemporâneos, sem considerar sua complexidade e contexto histórico.

Diante da perspectiva sociopolítica, as metodologias ativas podem ser vistas por meio da racionalidade instrumental (reflexividade neoliberal) e da racionalidade emancipatória (reflexividade crítica), assim explicadas pelo teórico brasileiro:

> A *reflexividade neoliberal* põe em relevo a necessidade de ampliação da capacidade reflexiva dos sujeitos para adequarem-se à reestruturação do processo produtivo capitalista em que as inovações requerem mais habilidades intelectuais do que manuais, conferindo centralidade ao conhecimento, levando à intelectualização do processo produtivo e exigindo dos profissionais mais reflexividade, vale dizer, mais autoreflexividade, mais automonitoramento. [...] A *reflexividade crítica*, em outra direção, concebe os sujeitos como agentes numa realidade socialmente construída, permeada por contradições e desigualdades, frente à qual se requer atitudes críticas em relação às formas da racionalidade capitalista (LIBÂNEO, 2022, p. 112).

O autor explora de forma profunda e provocativa a questão das metodologias ativas no contexto educacional, destacando a importância de começar a discussão sobre elas com uma reflexão sobre as finalidades educativas das escolas. Essa abordagem coloca em evidência os pressupostos político-ideológicos e pedagógicos por trás das escolhas das metodologias de ensino, demonstrando que a didática e as metodologias se subordinam a essas finalidades. A resposta à pergunta sobre quem as metodologias ativas servem depende de nossas escolhas políticas,

epistemológicas e pedagógicas. É essencial, de acordo com Libâneo (2022), refletirmos criticamente sobre as práticas educacionais situadas em contextos de exploração do trabalho, reconhecendo que as escolhas metodológicas têm implicações profundas no tipo de sociedade que desejamos construir.

Uma das críticas centrais é a de que a educação seja vista como um negócio, em que o controle é exercido por meio de indicadores de desempenho dos alunos, da titulação dos professores e da visibilidade da escola em competições externas. Isso transforma o trabalho dos professores em uma mercadoria, sendo a sua eficiência e a sua satisfação medidas em termos de custo-benefício para a escola. Ainda nessa perspectiva, define-se claramente o que os alunos devem aprender em determinado nível escolar, estabelecendo padrões de qualidade educacional. Em seguida, avalia-se se tais padrões estão sendo atingidos por meio de testes e medições adequados. O objetivo é identificar o que está funcionando bem na educação e corrigir o que está errado.

Uma das principais preocupações destacada no documento *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma posposta para a ação do governo*, de 1992, é a falta de um sistema eficiente de controle de qualidade na educação brasileira. Enquanto o país conta com instituições credenciadas para fiscalizar a qualidade de produtos industriais, como componentes aeronáuticos, não tem um sistema equivalente para verificar se os alunos estão aprendendo o que é esperado (VIEIRA, 2002).

O autor também destaca a importância que dá à comparabilidade entre as medições de desempenho em diferentes regiões do país. Argumenta-se que, sem essa comparabilidade, é impossível determinar se

o ensino em um estado é melhor, igual ou pior do que em outro, ressaltando-se a necessidade de um instrumento de medida de âmbito nacional, que seria responsabilidade do Governo Federal. O pesquisador assevera que,

> Ignorando uma gama de complexidades culturais – já com significativa literatura internacional e nacional –, os apologistas do mercado constroem uma equação matemática para superar a crise do ensino e, talvez por isso, profundamente superficial. Em primeiro lugar, o alinhamento entre as formas de gestão das empresas e das escolas, ignora a natureza do produto e do processo educacional – afinal, o que é um aluno educado e como ocorre o processo educativo nas pessoas em diferentes faixas etárias, em diferentes posições sociais, em diferentes culturas? A desconsideração com as complexidades culturais, de classe, de gênero, de raça, etc., tem como intenção padronizar a formação da força de trabalho que, paradoxalmente, precisa apresentar grande flexibilidade. O que está em jogo nesta contradição é a busca de tecnificação do trabalho docente e dos conteúdos educativos: flexibilidade sim, desde que não leve em conta nuances políticas, culturais e de classe (VIEIRA, 2002, p. 117).

A padronização do trabalho docente é tida como fundamental para atender às demandas do capitalismo neoliberal. No entanto, os saberes da experiência dos professores vão contra essa padronização, representando uma forma de resistência cultural. O poder disciplinar é exercido por meio de uma combinação de ideologias que estabelecem os discursos e as autoridades legítimas no campo educacional, criando uma rede de controle que envolve a própria docência e tornando esse domínio desejado pelos próprios professores, como uma espécie de controle

panóptico[22] (VIEIRA, 2002). Essa padronização vai contra os saberes da experiência dos professores, que desafiam as tentativas de controle, haja vista que tais conhecimentos são vistos como uma forma de resistência cultural (SILVA, 2021).

Esse caráter disciplinar aplicado ao trabalho docente resulta em uma dependência daquilo que é definido fora da escola, afastando o foco das preocupações educacionais mais amplas. Vieira (2022) também menciona que esse discurso funciona como uma doutrinação simbólica sobre a sociedade e os professores, limitando a autonomia intelectual dos docentes. As reformas educacionais, portanto, têm afetado diretamente o trabalho dos professores, tanto em sua concepção quanto em sua prática, incluindo a definição do conteúdo do ensino por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o controle estatístico dos níveis de aprovação e reprovação dos estudantes e as políticas de qualificação docente voltadas para a padronização das abordagens didáticas e metodológicas.

Nesse sentido, Ball (2001) analisa o relatório da OCDE (1995), intitulado *Governance in Transition: Public Management Reforms in*

[22] O modelo panóptico (pan = todos ; óptico = visão) foi criado pelo famoso criminólogo Jeremy Bentham, e seu objetivo principal era a vigilância constante das prisões. Consistia em uma prisão na qual havia um grande observatório central que, dele, poderia se ver todas as celas, as quais estavam dispostas de modo circular, nunca fora do alcance da visão do guarda na torre central. Quem estava sendo vigiado, contudo, não conseguia ver quem os estava vigiando, sendo essa é uma das principais características do panoptismo. Michael Foucault evoluiu a ideia de Bentham para o resto do corpo social. Além das prisões, esse tipo de vigilância era utilizado também em escolas, hospitais, fabricas etc. O motivo dessa expansão para o resto do corpo social é, em sua essência, o capitalismo, que consistia na exploração máxima do empregado, resultando ainda no crescimento da densidade demográfica e no consequente aumento da criminalidade (AMARAL *et al.*, 2015, p. 85).

OECD Countries (Governo em Transição: Reformas da Gestão Pública nos Países da OCDE, em tradução livre), documento que resume as reformas como "o novo paradigma da gestão pública" (BALL, 2001, p. 103), consistindo em:

> • atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços; • substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse; • flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos; • maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público; • fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido (BALL, 2001, p. 104).

Ball (2001) aborda a complexidade das reformas na gestão pública e sua relação com a globalização, destacando vários pontos de vista e argumentos. Ele começa reconhecendo a importância da globalização, mas também enfatiza a necessidade de respeitar as tradições culturais e institucionais de cada nação. O autor não pretende montar uma contraofensiva com relação à globalização relacional ou localizada, evitando uma abordagem determinista, mas sugere a ideia de identificar

aspectos comuns na diferença ou tendências exógenas nas políticas de educação em diferentes países, o que implica a existência de padrões subjacentes passíveis de estudo, mesmo diante da diversidade cultural. O teórico argumenta que as reformas na gestão pública envolvem a implementação de novas tecnologias de políticas que impactam tanto as práticas de trabalho quanto as subjetividades dos trabalhadores em nível micro. Em nível macro, essas reformas afetam a relação entre o Estado e o capital, bem como as formas de regulação social.

O pesquisador supracitado salienta a importância da linguagem na implementação dessas reformas, visualizando-se a introdução de conceitos como produtividade, eficiência e objetivos de produtividade. Essas reformas não são simplesmente estratégias de desregulação, mas sim processos de re-regulação, com o estabelecimento de novas formas de controle. Nesse viés, as reformas na gestão pública são um pacote que pode ser adaptado de maneira seletiva em diferentes países. Para Ball (2001), a reforma é uma jornada, não um destino, e envolve ganhos e perdas que podem variar de um país para outro. O autor também considera a mudança cultural na implementação dessas reformas, especialmente na criação de uma cultura orientada para o desempenho. Ele menciona preocupações sobre a possível modificação dos valores tradicionais do serviço público.

No art. 9º da resolução do CNE/CP nº 1/2020, ao tratar dos cursos e programas para a formação continuada de professores, elencam-se:

> Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o

> recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino (BRASIL, 2020, p. 6).

De acordo com Freitas (2021) e Mello, Santos e Pereira (2022), o novo estágio de controle do magistério e dos estudantes é impulsionado pelo avanço das tecnologias digitais na educação. Essa etapa, de caráter neotecnicista, combina as demandas da BNCC e de outras bases derivadas a partir dela, como a formação de professores e de diretores. Associa, ainda, métodos de ensino e processos de avaliação, tudo integrado em plataformas de aprendizagem, sejam elas híbridas ou não.

Há, nesse contexto, um crescente entusiasmo com relação à combinação de tecnologias e artefatos digitais na educação, como celulares, *tablets*, computadores etc. Não é nosso intuito, contudo, levantar uma bandeira para a extinção da tecnologia; reconhecemos o grande avanço e a importância da tecnologia em nosso cotidiano.

Com base nos estudos de Hypolito (2019) sobre a implementação da BNCC no contexto brasileiro, destacando as influências e os interesses subjacentes nesse processo, podemos afirmar que a BNCC foi constituída com o apoio de grupos e instituições ligadas à educação e a interesses específicos do mercado educacional, que envolvem a venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e serviços relacionados à educação. O modelo proposto para a BNCC reflete o gerencialismo pretendido por políticas neoliberais, o que envolve parcerias público-privadas, terceirização da produção de materiais didáticos e sistemas apostilados, bem como a introdução de sistemas de gestão educacional por meio de aplicativos e plataformas digitais. Na visão de Hypolito (2010), isso retira

o controle das escolas e dos professores sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, centralizando as decisões. No entanto, a política neoliberal para a educação "[...] deve ser compreendida muito mais como uma política de regulação do Estado do que como uma política educacional de governo" (HYPOLITO, 2010, p. 1339-1340), no sentido de que a delimitação dos aspectos sociais e a definição de nossas vidas têm sido repercutidas pela centralidade econômica.

Freitas (2021) fortalece a compreensão de que a Educação 4.0, impulsionada pela Indústria 4.0 e visionada pela articulação econômica e trabalhista, utiliza a educação para a transformação da aprendizagem escolar. Cabe a nós, porém, interpretar e argumentar que, no "chão da escola", essa movimentação pela virtualização tem impactado na responsabilização do sujeito pela sua aprendizagem, além de controlar os objetivos de formação humana. Em outras palavras, a preocupação com a humanização dos sujeitos é deixada de lado, pois o foco é a incorporação das demandas do mundo do trabalho.

A plataformização no Brasil está inserida em um contexto de transformações impulsionadas pelo avanço tecnológico, pelas mudanças nas relações de trabalho e pela forma como as pessoas consomem produtos e serviços. Essa tendência envolve a ascensão de plataformas digitais que conectam usuários e prestadores de serviços (ABÍLIO; AMORIN; GROHMANN, 2021). Nesse sentido, a plataformização refere-se ao estabelecimento de modelos de negócios baseados em plataformas digitais que funcionam como intermediários entre consumidores e prestadores de serviços, por exemplo: aplicativos de transporte – Uber e 99; hospedagem – *Airbnb* e *booking*; entrega de alimentos – *iFood*; dentre outros.

Na área educacional, a plataformização se manifesta em modelos de ensino a distância, cursos *online*, plataformas de aprendizado e outras formas de educação digital, que ganharam destaque, sobretudo durante a pandemia da covid-19, que acelerou a adoção de estratégias de educação digital, com a necessidade de manter vínculo entre escolas e alunos devido ao isolamento social. Esse acontecimento pandêmico afetou a relação entre os profissionais da educação e as tecnologias digitais, levando a um aumento do uso das TICs tanto para as aulas remotas quanto para o planejamento pedagógico. Ao mesmo tempo, houve uma proliferação de cursos oferecidos por entidades privadas para capacitar os professores na nova abordagem digital, levando à privatização não apenas do acesso à educação, mas também do conteúdo e da organização do trabalho docente. Ainda que muitas escolas públicas no país não tenham condições ideais de conectividade, as plataformas digitais continuaram a ser ferramentas importantes para a organização do dia a dia da escola (MELLO; SANTOS; PEREIRA, 2022).

Antunes e Filgueiras (2020) ponderam que, apesar dos discursos que exaltam a liberdade e o potencial das TICs no trabalho, a realidade mostra um controle extremamente rígido sobre os trabalhadores. As TICs são ferramentas de controle e de exploração que sustentam a estratégia de gestão do capital. A fronteira entre tempo de trabalho e tempo pessoal se torna cada vez mais fluída, enquanto a jornada de trabalho fica mais densa, fazendo com que os trabalhadores sintam que o tempo para as atividades laborais está sendo comprimido.

Nessa perspectiva, Antunes e Alves (2004) abordam a questão da alienação no contexto da separação absoluta entre trabalho e outras esferas da vida, como lazer, vida pública e vida privada. Eles destacam

como essa separação resulta em formas cada vez mais acentuadas de alienação para aqueles que estão marginalizados do processo de trabalho. Os autores afirmam que a transformação tecnológica está contribuindo para a desintegração e para o aprofundamento das contradições do sistema. O argumento é de que a automação e as novas formas de organização do trabalho estão intensificando a alienação e conduzindo a uma série de problemas sociais, como desemprego em massa, isolamento, apatia, violência e agressão. Os autores ressaltam que essas manifestações de revolta e de alienação são produtos das contradições inerentes à forma de produção capitalista, focada na geração de valor e de mais-valia.

A crítica apresentada por Antunes e Alves (2004) sublinha a tendência do capitalismo de criar exclusão e segregação. Para os autores, as explosões sociais não devem ser vistas apenas como problemas de coesão social isolados, mas como produtos das contradições e das tensões fundamentais do sistema de produção capitalista.

No contexto educacional, a Teoria do Capital Humano é revisitada, e os organismos multilaterais afirmam que a inserção das TICs na educação é essencial para atender às demandas da sociedade do conhecimento. O uso da tecnologia é fetichizado e orientado pelo neotecnicismo, com a crença de que o uso instrumental da tecnologia melhora os resultados educacionais. A consequência disso é a mudança nas funções dos professores e na gestão escolar, sendo o trabalho docente reduzido a um componente das plataformas de aprendizagem *online* (MELLO; SANTOS; PEREIRA, 2022; SOARES, 2016).

Duarte (2001) defende a tese de que a pedagogia das competências faz parte de uma corrente educacional contemporânea chamada de pedagogias do aprender a aprender, em que essa abordagem

pedagógica se concentra no desenvolvimento das competências dos alunos, no ensino focado no aluno, na pedagogia diferenciada e nos métodos ativos. O autor baseia sua argumentação em citações de Philippe Perrenoud (1999), na obra *Construir as competências desde a escola*, e diante de sua visão sobre a formação de competências. Para Duarte (2001), vivencia-se uma revolução cultural na educação, passando de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento baseada na prática e no aprendizado por meio de situações complexas.

Na pedagogia de competências, é importante que o aprendizado seja ativo e que se baseia no princípio do aprender fazendo (*learning by doing*). Desse modo, os alunos devem estar envolvidos em tarefas complexas e desafios que os incentivem a aplicar seus conhecimentos na prática. Visivelmente, sugere-se que o papel do professor vá além de simplesmente ministrar aulas. Agora, ele deve conceber, organizar e orientar situações de aprendizagem que estejam alinhadas com princípios pedagógicos ativos. Isso ressalta o papel do professor como um guia dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem; eles devem passar mais tempo monitorando as atividades dos alunos diante das telas do que efetivamente ensinando (DUARTE, 2001).

As plataformas digitais têm ganhado espaço no discurso da democratização do acesso à informação e ao conhecimento, pois, como afirmam seus defensores, elas permitem quebra barreiras geográficas, de modo que estudantes de todas as regiões tenham alcance a recursos educacionais de alta qualidade, assim como criam um ambiente em que o mérito do estudante se destaca, independentemente de sua origem ou local de residência. Além disso, as plataformas ganharam muito espaço pela abordagem personalizada para a aprendizagem. Por exemplo, com a ajuda

da inteligência artificial, essas plataformas adaptam os materiais de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, com a prerrogativa que avancem no seu próprio ritmo, reforçando a ideia de que o sucesso não é mais limitado por um cronograma rígido, e sim determinado pela capacidade de aprendizagem de cada um.

Nesse campo de aprendizagem, a meritocracia também se estende à formação de professores, pelo uso de plataformas, com a prerrogativa que oferecem oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para que os educadores aprimorem suas habilidades e permaneçam atualizados com as últimas tendências educacionais. O ponto aqui destacado (a profissionalização) eleva a estima de que os professores sejam selecionados e reconhecidos com base em sua competência e dedicação. A formação dos professores para a sociedade plataformizada está intrinsicamente ligada à tecnologia e à inovação, diante do discurso de que aqueles que desejam prosperar nesse ambiente precisam estar preparados para utilizar ferramentas digitais, analisar dados e resolver problemas complexos. Para que atinjam esse nível de satisfação, as plataformas digitais não apenas fornecem o conhecimento necessário, mas também promovem habilidades como pensamento crítico, criatividade e colaboração. Não obstante a isso, essa dependência tecnológica torna o trabalho dos professores mais dispensável e subserviente às plataformas interativas, resultando em uma força de trabalho mais adaptável e flexível às demandas de gestão de resultados, alinhando-se à lógica neoliberal da NGP, como observado por Hypólito (2011):

> As formas de controle e regulação que se processam a partir dessas formas gerencialistas de organizar a educação, com base nas parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino (HYPÓLITO, 2011, p. 71-72 *apud* MELLO; SANTOS; PEREIRA, 2022, p. 906-907).

Mello, Santos e Pereira (2022) destacam a crescente adoção de plataformas digitais e materiais institucionais pré-fabricados nas escolas, especialmente no contexto da implantação da BNCC e da pandemia da covid-19. Um ponto crítico levantado pelos autores é que o uso dessas plataformas e programas digitais representa uma ameaça ao currículo e às propostas pedagógicas das instituições escolares, além da preocupação com a falta de transparência na implantação dessas tecnologias, que poderiam permitir a coleta de dados dos alunos sem o devido consentimento e posteriormente esse armazenamento surge como forma de fidelização de clientes futuros.

Analisando a evolução da gestão pública nas últimas duas décadas, Ball (2001) ressalta seu papel significativo na reforma política e na reconfiguração cultural do setor público. A gestão tornou-se o principal mecanismo para remodelar a estrutura e a cultura dos serviços públicos, influenciando as políticas sociais e as relações de poder. Nesse aspecto, o autor aponta que estudiosos comentam que a gestão representa uma força transformadora com um papel crucial na transição dos regimes ético-profissionais nas escolas para regimes empresariais competitivos. O

gestor é reconhecido como o protagonista cultural desse novo paradigma de gestão. O seu papel envolve a introdução de atitudes e de culturas que incentivam a responsabilidade e o compromisso dos trabalhadores na organização. No entanto, essa mudança na gestão também tem efeitos contraditórios: por um lado, promove a individualização e a destruição de solidariedades baseadas em identidades profissionais comuns e filiações sindicais; por outro, gera uma comunidade ou uma cultura corporativa que reconfigura as relações entre o compromisso individual e a ação na organização (BALL, 2001).

A promoção da cultura empresarial pelos gestores visa a normalizar e a instrumentalizar o comportamento das pessoas para atingir os objetivos desejados. Isso representa uma mudança com relação aos métodos de controle baseados na desconfiança dos funcionários, com maior ênfase na delegação de responsabilidades e na valorização da iniciativa e da resolução de problemas. No entanto, ao mesmo tempo, novas formas de vigilância e de automonitoramento são implementadas, como sistemas de avaliação e determinação de metas. Esses aspectos, para o autor, representam tanto uma maior flexibilidade nas abordagens de gestão quanto uma rigidez em termos de vigilância e controle. As organizações do setor público são colocadas a adotar características da cultura empresarial e a se alinhar com uma narrativa ideológica e uma estratégia organizacional da cultura empresarial. Espera-se que as instituições educacionais assumam qualidades do capitalismo rápido (BALL, 2001).

Um outro ponto a ser compreendido passa pela atrofia das infraestruturas tecnológicas próprias das instituições públicas, uma vez que a migração para serviços de grandes empresas reduz o número de

servidores responsáveis por esses processos, diminuindo o conhecimento e a autonomia tecnológica das entidades públicas. Mello, Santos e Pereira (2022) mencionam, nesse contexto, que a adoção de plataformas digitais representa uma forma de privatização da gestão da educação pública, indicando que instituições privadas de gestão da educação têm ganhado espaço no mercado educacional, especialmente na educação pública. Também ponderam que essas tecnologias permitem um monitoramento detalhado das atividades dos professores, o que pode impactar a sua autonomia e aumentar a burocracia no sistema educacional.

Não se trata somente da perspectiva de privatização da gestão da educação pública; o espaço foi construído para que a formação dos cidadãos fosse modificada, por meio da formação dos professores e do tipo de perfil que a escola estaria a moldar. A instituição escolar vê-se diante do processo de ajustamento para servir as exigências do mercado econômico, de forma a suprir a demanda do mundo do trabalho. O viés da pedagogia empresarial justifica a ideia de meritocracia, com a premiação aos sujeitos mais esforçados e habilidosos, como modelo de superação da ideia aristocrática (FREITAS, 2021a).

Freitas (2021a) analisa a contribuição de Markovits (com a obra *A cilada da meritocracia*) e concorda que a noção de meritocracia aparenta ser mais digna, honesta ou honrada para a substituição da palavra aristocracia, tendo em vista que as sociedades são extremamente desiguais. Indagamo-nos, porém, se realmente a substituição desses conceitos movimenta a sociedade para uma transformação de equidade ou justiça social ou meramente dissimula o poder aristocrático e coloca como falsa verdade que todos têm lugar ao sol e o acesso igualitário.

No ideário da meritocracia, enfatiza-se a medição e a avaliação quantitativa do desempenho. Na formação de professores, isso pode se traduzir em uma ênfase em testes padronizados e em métricas quantitativas para avaliar o sucesso do ensino. Devido à ênfase na eficiência e na produtividade, pode-se promover a ideia de que as tarefas podem ser executadas de maneira eficaz e eficiente quando divididas em etapas específicas, seguindo passos do processo taylorista, e quando os trabalhadores são treinados para executá-las de forma precisa. Isso se traduz na formação de professores com foco na entrega eficiente do conteúdo e na gestão da sala de aula.

Ao discutirem a perspectiva da pedagogia empresarial, Barbosa e Alves (2023) discutem as mudanças significativas trazidas pelas tecnologias digitais na educação. As pesquisadoras salientam que as tecnologias digitais afetam as práticas, os valores, a gestão e a organização dos processos educacionais e curriculares, haja vista que a introdução dessas tecnologias e plataformas educacionais tem reorientado os sistemas educacionais na busca pela qualidade da educação, muitas vezes seguindo padrões de competências e responsabilização. A qualidade é frequentemente alcançada por meio de avaliações, da publicação de *rankings* escolares e de estratégias de *marketing* escolar.

As tecnologias digitais e as plataformas não são vistas como simples instrumentos neutros, mas como ferramentas que têm o poder de reconfigurar ações e relações dos usuários. Isso levanta a questão da *accountability* digital, que se refere ao surgimento de um novo regime regulatório no contexto da educação. Ademais, com a crescente comercialização da tecnologia na educação e com as empresas privadas cada vez mais envolvidas nesse cenário, as tecnologias digitais estão se

tornando um negócio multibilionário, fenômeno que tem afetado a educação pública, transformando sistemas educacionais em coletadores de dados regidos por algoritmos, com efeitos de longo alcance na prática de ensino e aprendizado.

Barbosa e Alves (2023) deixam claro é que precisamos questionar a crença de que as tecnologias, por si só, melhorarão a educação. Elas argumentam que a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta que pode oferecer novas possibilidades de democratização da educação, mas não deve ser considerada uma solução inevitável para os problemas educacionais.

Em diálogo com essa visão, Hypolito (2019) destaca que a promessa do modelo proposto pela BNCC é muito difundida como melhoria da qualidade do ensino, refletida nos Índices do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para monitorar essa melhoria, são necessárias ações de *accountability* e de responsabilização, bem como um sistema amplo de avaliação em larga escala. A existência desse sistema permite à sociedade verificar o desempenho da educação em tempo real. No entanto, o autor questiona a necessidade de uma base nacional curricular, destacando que muitos argumentos em sua defesa podem ser sedutores, mas alerta para o risco de homogeneização cultural e empobrecimento curricular. A definição de um currículo nacional pode resultar na exclusão de vozes e culturas subalternas, criando conflitos em torno de temas polêmicos no currículo, como a noção de gênero e a religião. O pesquisador também menciona a influência de grupos conservadores na elaboração da BNCC e a retirada de temas como gênero, indicando uma mudança ideológica no processo. As políticas ultraliberais

e neoconservadoras começam a se refletir nas políticas de Educação Básica e Superior, com promessas de privatização.

A título de exemplo, o estado do Ceará é referência no país com suas grandes notas no IDEB, em termos da avaliação de larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do MEC. Freitas (2023) comenta que a publicidade em torno das práticas bem-sucedidas do estado do Ceará, assim como em outros estados, associa a qualidade da educação a uma nota alta do IDEB. A crítica levantada pelo autor não desacredita as estratégias utilizadas pelo Ceará, contudo, ele argumenta que uma nota alta não é necessariamente sinônimo de boa educação, pois não pode ser resumida a uma única nota; é preciso considerar todo o planejamento educativo e os objetivos que balizam o processo educacional.

A qualidade da educação, portanto, extrapola uma "boa" nota em uma avaliação de larga escala, haja vista que depende da qualidade dos objetivos e dos métodos utilizados, assim como dos indicadores utilizados para medir o alcance desses objetivos (FREITAS, 2023). O pesquisador pontua que ter uma governança alinhada com metas quantitativas não é suficiente para garantir uma educação de qualidade.

Ademais, entendemos que o IDEB não pode ser utilizado isoladamente, sendo necessário o uso de outros indicadores das redes educacionais para um diagnóstico mais completo. Em vista disso, houve a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), em 2016, pelo INEP, que visava a melhorar o SAEB, no entanto, o programa foi alvo de resistência por parte de reformadores do governo Temer. Em 2021, durante o governo de Jair Bolsonaro, houve a criação de uma comissão para rever o SAEB, destacando a representação

minoritária do INEP e a falta de discussões internas no órgão. Por fim, não houve nenhuma discussão interna no INEP. (FREITAS, 2023).

A propaganda amplamente divulgada de que a educação será de qualidade quando apresentar bons números pela avaliação do IDEB não analisa de fato o número de indivíduos em idade escolar que o estado contém, fazendo-se a diferença com os sujeitos em idade escolar que estejam efetivamente matriculados. Essa ação teria um na avaliação para demonstrar o número de indivíduos que estão fora da escola e os que estão nas instituições educacionais. Pensando nesses aspectos, Araújo (2023) suscite estes questionamentos:

> Então, qual é o sucesso desse modelo educacional que deixa de fora a maioria da população demandante? O que é mesmo uma política educacional de sucesso? Uma política pública que garanta que todas as pessoas tenham acesso e permanência à escola e que consigam concluir seus estudos ou uma política que se destina a formar uma elite meritocrática, excluindo a maioria da nossa juventude do direito à educação? (ARAÚJO, 2023, s.p.).

Enfaticamente, concluímos não ser possível avaliar em definitivo as políticas educacionais com base nos resultados do SAEB, tendo em vista surgem inúmeras dúvidas sobre a validade dessas avaliações, além de ser essencial considerar outros aspectos, como o acesso, a permanência e a inclusão de todos os estudantes na Educação Básica, viabilizando assim uma análise abrangente das políticas educacionais.

A ideia defendida para a plataformização é a de que a instrumentalização dos profissionais da educação seja um processo: i) de reprodução da utilização tecnologia pelo viés de democratização do

acesso ao conhecimento e à informação; ii) de moldagem dos processos estruturais de trabalho, quanto ao exercício da professoralidade, tendo em vista atingir os objetivos da Agenda 2030[23], de acordo com os quais moldar a formação dos professores seria uma prospecção para a mudança dos atuantes no mercado de trabalho; iii) de preparação, , desde cedo, dos sujeitos que serão responsáveis pela sociedade futura.

Moraes (2018) explica que o conceito de profissionalismo na educação é destacado nas políticas e práticas atuais. Esse termo tem sido frequentemente reduzido a uma forma de desempenho, em que critérios de qualidade e prática eficaz são enfatizados, em contraste com a ênfase anterior na reflexão, no raciocínio moral e na incerteza adequada na prática profissional. Na visão de Ball (2005), o profissionalismo pré-reforma era caracterizado por um compromisso com a reflexão moral, no qual os trabalhistas tomavam decisões corretas em um contexto moral que permitia a incerteza e o uso do conhecimento moral. A crítica central

[23] Segundo as Nações Unidas Brasil (2015), "esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Todos os países e todas as partes interessadas, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas que estamos anunciando hoje demonstram a escala e a ambição desta nova Agenda universal. Eles se constroem sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e concluirão o que estes não conseguiram alcançar. Eles buscam concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas. Eles são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental" (s.p.). Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel. Acesso em: 10 set. 2024.

desse autor é direcionada à transformação do profissionalismo devido à tecnologia e ao gerencialismo. Ele argumenta que esses fatores têm levado à erradicação do profissionalismo autêntico, uma vez que o realce na racionalidade técnica e na busca por ordem e transparência tem suprimido a reflexão moral e a ambiguidade que caracterizavam o profissionalismo pré-reforma.

O gerencialismo, desse modo, tem sido apresentado como uma abordagem que introduz métodos de gestão e lógicas de mercado em instituições públicas e, em alguns casos, em indivíduos, como diretores de escolas. Ball (2005) argumenta que a autonomia econômica se tornou o recurso principal do setor público reformado e empresarial, enfatizando a eficiência e o controle como partes do gerencialismo. O pesquisador argumenta ainda que o gerencialismo está substituindo os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas instituições públicas, incluindo as escolas, por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve um processo constante de institucionalização e de desinstitucionalização, em vez de uma mudança única e definitiva.

Newman e Clarke (2012) também ponderam que o trabalho do gerente, sob a influência do gerencialismo, envolve incutir uma cultura na qual os trabalhadores se sintam pessoalmente investidos da responsabilidade pelo desempenho da organização. Nesse viés, o gerencialismo utiliza avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas ao desempenho para ampliar o que pode ser controlado na esfera administrativa. Além disso, o gerencialismo tende a tornar públicas estruturas mais frágeis, permitindo que um leque mais amplo de comportamentos e vida emocional dos trabalhadores se torne visível. O

local de trabalho é, dessa forma, reencantado usando o emocionalismo instrumental (BALL, 2005).

A adoção de um modelo de gestão empresarial competitiva nas instituições educacionais cria um ambiente em que os trabalhadores são incentivados a expressar iniciativas individuais e a desenvolver plenamente seu potencial no serviço que prestam. Nesse cenário, os gestores desempenham um papel central na promoção da responsabilidade individual e coletiva dos trabalhadores, ligando a segurança no emprego à contribuição para a competitividade da instituição (MORAES, 2018). A partir da pesquisa de Ball (1994), Moraes (2018) define a gestão

> [...] como um conjunto de práticas e de formas mais intensas e precisas de controle sobre os processos de ensino, sendo por excelência uma tecnologia moral, um modelo generalizado de funcionamento, uma forma de definir as relações de poder em termos da vida cotidiana de homens e mulheres (MORAES, 2018, p. 554).

Nesse contexto, as instituições educacionais estão adotando modelos de gestão empresarial competitiva, o que significa que as escolas e as universidades estão operando mais como empresas, buscando a eficiência, a produtividade e a competitividade, tendo como aspecto fundamental o desempenho individual e coletivo. Essa perspectiva desencadeia a inserção de uma nova forma de poder nas instituições educacionais, com o objetivo de criar uma cultura empresarial competitiva, apta a gerenciar as atuações das instituições de ensino, delegando-se funções, definindo-se metas claras, enfatizando-se o

controle a distância, além de valorizar a iniciativa individual na resolução de problemas.

O controle das escolas e dos professores nas políticas educacionais que adotam modelos de gestão empresarial inspira-se, muitas vezes, no princípio toyotista da flexibilidade. O foco dessas políticas é organizar o trabalho docente, incluindo recursos, conhecimento e métodos, de acordo com as demandas do mercado, de modo a agregar valor, assim como nas empresas capitalistas. Essa migração de modelos empresariais para o campo educacional visa a transformar todos os trabalhadores em trabalhadores produtivos, preparados para atender às necessidades do mercado (VIEIRA, 2002).

Em um período de crise fiscal do Estado e de predominância das demandas do mercado, na visão de Vieira (2002), o capital busca conformar a sociedade de acordo com seus interesses. O Estado e o capital estabelecem os conteúdos, as formas de trabalho e a avaliação, determinando como o ensino deve ser realizado e como os alunos progridem dentro da escola. Essas ações envolvem a performatividade e o gerencialismo, termos-chave discutidos por Ball (2005). Ele define a performatividade como uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, de avaliação e de mudança. Os desempenhos individuais ou organizacionais se tornam indicadores de produtividade, de qualidade ou de valor, e servem como base para críticas e promoções. A questão de quem controla a área a ser examinada é crucial, e o autor ressalta que disputas para obter o controle sobre as áreas de julgamento e seus valores são comuns na reforma educacional global. Isso implica que

os educadores são incentivados a calcular p seu próprio valor e melhorar a sua produtividade com base em critérios definidos.

Ball (2005) também relaciona a performatividade à intolerância da prática moderna, destacando que a ênfase na eficiência e no desempenho pode levar à intolerância com práticas que não são diretamente mensuráveis ou operacionais. A performatividade é alcançada por meio da construção e da publicação de informações e indicadores, bem como de outros materiais promocionais que estimulam, julgam e comparam profissionais com base em seus resultados.

Para Moraes (2018), as práticas de performatividade e gerencialismo afetam a construção de identidades e subjetividades dos educadores, pois moldam a maneira como esses profissionais se veem e como são vistos pela instituição e pela sociedade. Peroni e Scheibe (2018) acrescentam:

> A expansão da privatização na educação já provoca hoje profundas consequências para o trabalho docente, desrespeitando cada vez mais na sua autonomia, quando o seu conteúdo já vem pronto, estruturado, para apenas ser ministrado. São inúmeros os sistemas públicos que compram seus programas de ensino de institutos como Unibanco e Ayrton Senna, cuja ênfase tem foco nos resultados e numa política de controle e intimidação dos docentes por meio de premiação e sanções. Conhecemos a atual recorrência na responsabilização dos professores e da sua formação pelo insucesso escolar. Importantes condições que trazem problemas para um bom aproveitamento dos ensinamentos escolares, tais como a pobreza dos alunos, a materialidade precária das escolas, a desvalorização dos professores em termos de salário, carreira e condições de trabalho apenas são tangenciadas ou

> mesmo negligenciadas por não se considerar a formação escolar efetivamente como uma formação cidadã, e sim uma padronização que interessa às organizações internacionais e ao setor empresarial do País, submetido à manutenção do atual desenvolvimento do capitalismo mundial (p. 388).

De acordo com Shiroma (2003), o documento *Making quality basic education affordable: what have we learned?*, preparado pela UNICEF, salienta que os professores são os recursos mais caros e mais importantes no que diz respeito ao processo educativo. Em vista disso, a recomendação do documento diminuir é a diminuição do custo dos professores, no entanto, não abertamente a redução o salarial de imediato. O rebaixe do custo é recomendado pela empregabilidade de professores qualificados por baixos salários ou desqualificados e baratos, algo que seria compensado com treinamento em serviço, promovendo uma reordenação mais eficiente dos recursos. Outra recomendação é de que a comunidade esteja envolvida no financiamento de cursos e treinamentos para os professores mais desqualificados, de preferência em um serviço de educação a distância, pela rapidez da formação.

Contudo, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), define, no inciso da III do art. 63 da LDB, que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais da educação, além do que trata a meta 16 do PNE

> aprovado pela Lei nº 13.005/2014, define que, nos termos do art. 7º dessa Lei, "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aturarão em regime de colaboração" para "formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2020, p. 1).

A predominância da lógica empresarial tem consequências profundas e inaceitáveis para o trabalho, expropriando o conhecimento dos docentes e retirando a sua capacidade de tomar decisões autônomas sobre o ensino. Isso é visto como um desmantelamento da autonomia pedagógica dos professores, mesmo que essa autonomia seja relativa (SILVA, 2020). Para a autora, uma das consequências mais importantes é a formação de um novo *ethos* do trabalho docente, baseado em valores individuais mercadológicos. Esses profissionais estão sendo incentivados a se concentrar em metas e resultados individuais, muitas vezes em detrimento da cooperação e do bem-estar coletivo. Silva (2020) argumenta que esse novo *ethos* contribui para um processo de conformidade e atualização dos profissionais da educação diante das reformas educacionais das últimas décadas. Em outras palavras, os docentes estão sendo moldados para se conformar com as mudanças nas políticas educacionais em vez de resistirem a elas.

Silva (2020) menciona que as atuais formas e tendências de precarização do trabalho docente são atribuídas ao modelo que promove a competitividade dentro das escolas públicas, resultando na fragmentação da carreira e na redução dos salários dos professores. Além

disso, para a pesquisadora, essa abordagem está enraizada na mentalidade coletiva dos trabalhadores em educação, levando-os a acreditar que a precarização é uma tendência inevitável. Tal lógica empresarial promove a desqualificação da atividade docente como profissão, ao mesmo tempo em que busca requalificá-la em uma direção diferente, possivelmente mais alinhada com os valores e interesses do setor privado.

A justificativa para essas reformas é a busca por tornar o país mais desenvolvido e competitivo em um cenário econômico globalizado, no qual a educação desempenha um papel central. Nessa perspectiva, a competitividade não se limita ao aumento de vagas, mas também à melhoria da qualidade do ensino, vista como preparação para o mercado globalizado (VIEIRA, 2002).

Ball (2005) aborda a interseção entre a implementação de tecnologias e políticas de reforma no setor público e as suas consequências não apenas nas práticas e estruturas organizacionais, mas também na reformulação das identidades e subjetividades dos profissionais envolvidos. O autor destaca a importância de compreender que essas tecnologias não são apenas ferramentas neutras para impulsionar mudanças, na realidade elas moldam ativamente as relações sociais e redefinem os próprios profissionais, restringindo as suas ações e possibilidades.

Um ponto interessante salientado pelo autor é a mudança na linguagem usada para descrever papéis e relacionamentos dentro das organizações de serviço público reformadas, refletindo e reforçando novos valores e identidades. Os professores são referidos como produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, o que os sujeita a avaliações periódicas e comparações de desempenho,

impondo-lhes novas formas de disciplina baseadas em competição, eficiência e produtividade (BALL, 2005). Em síntese, há uma simplificação da atuação profissional em termos quantitativos, reduzindo as experiências e as realizações dos profissionais a números em uma tabela. Isso aflora a preocupação de que a autenticidade e a individualidade dos profissionais possam ser comprometidas em prol de metas e de métricas de desempenho.

Ball (2005) ainda reconhece que as identidades profissionais não são estáticas ou uniformes, mas fluidas e dependentes do contexto e das situações específicas. Ele defende a ideia de que o profissionalismo autêntico implica estar sempre em formação, lidando com dilemas e respondendo de forma dinâmica às situações, em vez de adotar uma abordagem pragmática e vazia. O autor sugere a possibilidade de resistência por parte de indivíduos ou líderes que buscam preservar certos princípios e resistir aos imperativos da liderança ou gestão que não levam em conta as complexidades das organizações de serviço público.

Discursivamente, a responsabilidade de reverter o quadro de fracasso escolar nas escolas brasileiras recai sobre os professores. São eles que devem trabalhar para valorizar a escola pública, seus alunos e a gestão dos sistemas educacionais. A ênfase está na qualidade do trabalho docente, que não depende de maiores investimentos, mas sim de uma reorientação gerencial das escolas, baseada em princípios de gestão empresarial, como o foco no cliente, no trabalho em equipe, na tomada de decisões orientada por dados, na busca contínua por soluções de problemas e na redução de erros.

Diante do realce à eficiência financeira surge a expressão *managerialism*, utilizada por autores ingleses referindo-se à nova onda

gerencialista. O discurso pela gerência da escola e dos processos educativos estão intimamente atrelados à redução de recursos para o desenvolvimento das atividades escolares, mostrando que com pouco pode se ter qualidade. O termo *managerialism* incide no conceito de profissionalismo pela eficiência e pela competência em função da execução de metas e planos (SHIROMA, 2003). A autora comenta que talvez seja por isso que os reformadores não estejam compromissados ou interessados que se realizem análises sócio-históricas nos cursos de formação de professores e que esses não estejam atrelados ao ambiente universitário. O objetivo é a redução da base científica na formação continuada de professores, isso porque a atuação dos professores daqui em diante, nessa ótica, deve estar mais concentrada em seguir um conjunto de procedimentos do que em compreender as necessidades individuais dos alunos.

De acordo com Barbosa e Alves (2023), as plataformas permitem a coleta de dados algorítmicos de professores e estudantes, que podem ser usados como excedentes lucrativos. Essa tendência é comparada ao capitalismo de vigilância[24], que molda comportamentos e expectativas

[24] O termo Capitalismo de Vigilância surgiu com Shoshana Zuboff, na obra *A era do Capitalismo de Vigilância*. O conceito significa uma forma específica de organização econômica e social em que as empresas, principalmente as gigantes da tecnologia, coletam e analisam extensos dados pessoais dos usuários para alimentar seus modelos de negócios. O trabalho se concentra na busca de dados em grande escala, abrangendo todas as interações digitais e até mesmo *offline*, como dados de navegação da internet, histórico de comprar, localização, comportamentos *online* e *offline*, redes sociais, dentre outros. Os dados são utilizados para criar perfis detalhados dos usuários, gerando algoritmos e técnicas de análise preditiva de comportamentos futuros ou preferências dos indivíduos. Uma das principais aplicações do Capitalismo de Vigilância é a publicidade direcionada, pois, com os perfis criados, é possível personalizar anúncios, aumentando a eficiência das campanhas publicitárias (ZUBOFF, 2021).

sociais e educacionais, muitas vezes mascarados como inovação tecnológica. Isso nos conduz a inquirir não somente o problema desta pesquisa, mas outras questões sobre plataformização da educação, tendo em vista que quanto mais se aprofunda na investigação, mais indagações surgem. Como ressaltado pelas autoras, a plataformização tem uma preocupação com o monitoramento algorítmico de estudantes e professores, algo que pode influenciar padrões de sucesso e desempenho acadêmico, competências e avaliações. Esses dados podem ser usados para tomar decisões político-pedagógicas, transformando-se em uma política digital.

Tal abordagem também levanta questões sobre o impacto das novas tecnologias digitais no processo educativo, com a possibilidade de estabelecer uma ética rasa na relação entre professores e alunos, baseada em recompensas e punições, em busca de um controle absoluto dos processos pedagógicos, diante do que fora muito discursivizado que a utilização de plataformas gira em torno de uma eficiência e de uma qualidade educacionais. Isso representa uma mudança nas relações pedagógicas, em que a tecnologia assume um papel cada vez mais central na educação.

Após discorremos sobre as modificações da professoralidade, abordando as mudanças no mundo do trabalho, o impacto da tecnologia na educação, a precarização do trabalho docente e a influência de políticas neoliberais gerencialistas na formação dos professores, as seguir, aproximamo-nos mais do objeto desta pesquisa.

3.2. O SAB e a Plataforma Digital de Formação de Professores: objetivos e conteúdo

3.2.1. Sistema Apostilado de Ensino (SAE)

Hoffmann (2020) explica que, ao longo da década de 1960, o setor privado aumentou seu espaço de atuação, surgindo os primeiros cursos preparatórios de vestibular criados por professores. Registra-se a criação do Colégio Pitágoras, que anos depois se transformou no Grupo Kroton, um dos maiores grupos educacionais do mundo, sendo atualmente conhecido como Grupo Cogna. A autora ainda comenta que os cursos preparatórios de vestibular deram/dão subsídios para o enraizamento da utilização dos SAE.

Os cursos preparatórios de vestibular apresentaram grandes influências com a utilização dos SAEs, assim como as escolas privadas creditam a sua qualidade à utilização das apostilas. No entanto, esse ponto abre espaço para uma grande discussão a respeito da qualidade do material apostilado que é produzido para a rede privada, movimentada por escolas que contratam a empresa por meio de franquia, e a qualidade do material que é produzido para a rede pública, tendo em vista a operação para contratação do serviço, seja por meio de contrato especial ou por meio de licitação, formas de formalização que buscam obter o menor custo para a produção (ADRIÃO *et al.*, 2009).

Os materiais apostilados oferecem ferramentas de ensino e serviços, como a apostila, os recursos digitais e o controle de avaliações. Os sistemas apostilados também podem ser vistos como uma maneira de padronizar o ensino em todo o país. Ao adotar materiais e metodologias

comuns, é possível criar um padrão mínimo de qualidade e de conteúdo em todas as regiões brasileiras. De acordo com Adrião *et al.* (2009), a aquisição de materiais didáticos vai além de simplesmente adquirir recursos para a educação. Aas pesquisadoras ressaltam que essa compra é uma estratégia do setor privado para expandir o seu alcance, ao mesmo tempo em que o setor público transfere parte de suas obrigações educacionais para o setor privado. Isso implica uma mudança na dinâmica entre setor o público e o privado na área da educação, com impactos significativos referentes ao acesso e às qualidade da educação.

As autoras revelam que em municípios com menos de 50 mil habitantes, considerados de pequeno porte, há uma busca crescente por sistemas de ensino privado, em virtude do suporte político e pedagógico. Esse auxílio procurado junto às empresas privadas abrange diversos aspectos da educação, incluindo a disponibilização de materiais didáticos para alunos e professores. Além disso, as empresas também oferecem formação docente em serviço e ações de monitoramento do uso dos materiais adquiridos.

Tais empresas não se limitam a desempenhar o papel de meras fornecedoras de materiais e equipamentos educacionais. Em vez disso, elas passam a exercer uma influência mais profunda sobre o desempenho das políticas educacionais locais e sobre a organização do trabalho nas instituições de ensino públicas, tornando-se verdadeiras parceiras dos governos municipais na gestão da educação.

Na visão de Silva e Motta (2017), muitas dessas "novas organizações foram regulamentadas no âmbito da Lei 9.970/1999, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), compondo o conjunto de encaminhamentos realizados após a Reforma da

Administração dos Aparelhos do Estado" (SILVA; MOTTA, 2017), resultado do entendimento da inserção do terceiro setor denominado público não estatal. Antunes e Alves (2004) destacam que o terceiro setor (incluindo ONGs e atividades de voluntariado) tem se expandido à medida que o mercado de trabalho não consegue absorver todos os desempregados e precarizados. No entanto, os autores argumentam que esse setor tem um papel funcional ao sistema, não constituindo uma alternativa efetiva e duradoura ao mercado de trabalho capitalista.

AO analisarem a obras de Bowe e Ball (1992), Shiroma, Campos e Garcia (2005) salientam três contextos relacionados à elaboração e à implementação de políticas públicas na área da educação, os quais interagem e influenciam a maneira como as políticas são formuladas e aplicadas. O primeiro é o contexto de influência, marcando o início da elaboração das políticas públicas. É o local no qual os discursos políticos são moldados e onde as partes interessadas disputam a definição e os objetivos sociais da educação. É importante ressaltar que, embora grupos influenciem o governo nesse estágio, eles não determinam diretamente a política. Isso sugere que há um processo de negociação e de competição de ideias nessa fase, em que diferentes atores tentam moldar a direção das políticas educacionais (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

O segundo é o contexto da produção de textos, que se relaciona à produção de documentos e textos que representam a política. Esses documentos oficiais são essenciais para dar suporte e legitimidade às políticas. Os textos políticos são formulados para ser acessíveis ao público em geral, muitas vezes usando linguagem populista, senso comum e apelo à razão política para alcançar uma ampla audiência. No entanto, os autores destacam que esses textos não são a política em si, mas

sim uma representação dela. Além disso, as pessoas ou as organizações que formulam esses documentos não têm controle total sobre como seus textos serão interpretados, o que pode levar a diferentes entendimentos e até mesmo a mal-entendidos. Para garantir uma compreensão uniforme e alinhada com as intenções dos autores, outros textos são difundidos para dar sentido aos documentos oficiais, e a mídia e o mercado editorial desempenham um papel estratégico nesse processo (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

O terceiro é o contexto da prática, no qual as políticas são implementadas. Os pesquisadores enfatizam que, quanto mais ideológica e abstrata for uma política, menos provável será a sua incorporação na prática. A efetivação de políticas educacionais muitas vezes é afetada pelas interpretações dos educadores e outros atores envolvidos, que podem ter leituras diferenciadas dos discursos políticos. Isso pode levar a consequências práticas não previstas pelos formuladores de políticas e resultar em implicações práticas diferentes das pretendidas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Diante desses aspectos pontuados pelos autores, destacamos a complexidade do processo de formulação e de implementação de políticas públicas na área da educação. Os discursos políticos são veículos importantes para que elas sejam oficializadas e tenham grande repercussão, seja em documentos oficiais e nas interpretações na forma como as políticas são concebidas e colocadas em prática.

Nas entrelinhas desses discursos, está marcada a precarização do trabalho docente diante de algumas características destacadas por Silva e Motta (2017), presenciando-se: i) uma *política de remuneração variável e de bonificação por resultados*, que se refere à prática de pagar aos

professores com base em seu desempenho e no cumprimento de metas específicas, resultando em flexibilidade na contratação salarial, pois os salários podem variar dependendo do desempenho do professor, o que enfatiza a eficiência e a produção baseada em resultados; ii) uma *flexibilidade mental para polivalência* – relaciona-se à capacidade de os docentes se adaptarem a diferentes funções e tarefas, muitas vezes apoiadas pelas TICs. A aplicação de conteúdos mínimos e o uso de apostilamento são exemplos de estratégias que reduzem o papel do professor aos aspectos operacionais do ensino, enquanto aumentam a carga de trabalho com tarefas adicionais; iii) uma *eliminação de desperdício* – envolve a imposição de políticas públicas de formação e de qualificação da força de trabalho docente, as quais visam a adequar os professores ao novo modelo de gestão escolar empresarial e às políticas educacionais que enfatizam a avaliação de desempenho, de eficiência e de produtividade, em conformidade com a busca pela redução do desperdício e pela melhoria contínua dos processos. As autoras também mencionam outros elementos, como a pressão para aprovar alunos com resultados insatisfatórios e incentivos para que os professores atuem em "classes de aceleração" (SILVA; MOTTA, 2017, p. 37) com aqueles que apresentam defasagem idade-série, com o objetivo de aumentar a taxa de progressão dos alunos na escola.

Com base nisso, é importante ressaltarmos as contribuições de Ball (2005) a respeito da performatividade na educação. Ele argumenta que os professores, em sua busca por atender aos novos imperativos de competição e cumprimento de metas, acabam perdendo o compromisso humanístico e a ética do serviço que tradicionalmente caracterizavam a profissão. A performatividade na educação se traduz em uma luta

constante pela visibilidade, com mecanismos como avaliações, relatórios, *rankings* e inspeções sendo usados para medir o desempenho dos professores e focalizar a eficácia em detrimento da ética. Os professores são moldados como técnicos em pedagogia, em vez de se tornarem profissionais com capacidade de julgamento crítico e reflexão. A introdução de treinamento não intelectualizado e baseado na competência na formação de professores contribui para essa transformação na identidade dos docentes. Ball (2005) argumenta que essa performatividade afeta profundamente a prática de ensino e a alma dos professores, levando a uma busca constante por aperfeiçoamento e gerando insegurança ontológica.

A busca pela perfeição, o constante exame do desempenho e a falta de clareza sobre as expectativas contribuem para a ansiedade e para a inautenticidade dos professores. Eles se sentem pressionados a se conformarem a padrões externos e a representarem uma versão idealizada de si mesmos, muitas vezes à custa de sua verdadeira identidade e valores. Essa performatividade afeta não apenas a prática de ensino, mas também as relações entre professores, alunos e colegas, tornando-as mais instrumentais e menos autênticas. O autor pondera que essa cultura de performatividade na educação é prejudicial e mina a qualidade do ensino, pois colabora para que os professores se sentem desvinculados de sua verdadeira missão educacional.

Adrião *et al.* (2009), ao analisarem a utilização dos sistemas de ensino da rede privadas nos municípios de São Paulo e dos contratos firmados entre as prefeituras, relatam que a "cesta" de atividades, tradicionalmente de responsabilidades das equipes pedagógicas da rede pública, inclui várias atividades, como formação continuada de

professores, o acompanhamento efetivo das atividades docentes, o investimento na produção e na distribuição de materiais didáticos aos alunos, bem como o processo de avaliação externa e interna. Há um consenso que essas atividades são essenciais para o funcionamento adequado de qualquer sistema educacional, mas agora está acontecendo de forma terceirizada por empresas privadas.

Uma das preocupações levantadas pelas autoras é que, além de problemas pedagógicos que podem surgir da adoção de material instrucional fornecido por empresas privadas, existe uma interferência significativa na gestão do sistema escolar público local. Para as pesquisadoras, as empresas privadas não apenas fornecem materiais e serviços educacionais, mas também têm um impacto na forma como o sistema escolar é administrado. Por isso, para elas, é fundamental examinar cuidadosamente a relação entre empresas privadas e a educação pública, tendo em vista algumas questões, tais como: i) a *falta de controle social ou técnico* –a terceirização de serviços educacionais para empresas privadas pode resultar em uma falta de supervisão adequada por parte da comunidade e de especialistas em educação, comprometendo a qualidade do ensino; ii) a *fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços* – a qualidade dos materiais e serviços oferecidos pelas empresas privadas pode ser questionável, com implicações diretas para o aprendizado dos alunos; iii) *duplo pagamento pelo mesmo serviço* – a contratação de empresas privadas muitas vezes envolve custos adicionais para o sistema educacional, o que pode resultar em um desperdício de recursos públicos; iv) *vinculação do direito à qualidade de ensino ao lucro* – as empresas privadas buscam lucro com a prestação de serviços educacionais, o que criar conflitos de interesse que afetam negativamente

a qualidade do ensino; v) *padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares* – essa característica tende a não incluir as necessidades específicas das comunidades e dos alunos.

Com relação aos cuidados firmados e aos produtos contratados por meio do acordo público-privado, Hoffmann (2020) elabora um quadro expondo as vantagens e desvantagens do SAE, apresentado a seguir.

Quadro 3 - Vantagens e Desvantagens do SAE.

Vantagens	Desvantagens
- Material complementar que vem na apostila (EB2/EBP3) - Todas as disciplinas num único livro (EBP3) - O direcionamento para links de pesquisa (EA3) - A cronologia de entrega (EA3) - Opções metodológicas como plataformas virtuais (EA3) - Necessidade de pesquisa (EBP2/EBP3) - Trabalho padronizado (EA2) - Material bastante ilustrativo e de apoio (EBP2/EA1 /EAP1/ECP2)	- Alto custo do material quando pode ser utilizado o material do PLND (EB2/EBP2/EBP3/EA2) - A pressão dos pais que o aluno trabalhe toda a apostila (EBP2) - O direcionamento para links quando não há internet (EA2/EA3) - Muito conteúdo e pouco exercício (EBP3) - A apostila dá status ao município (EBP3/EA3) - Engessa o trabalho do professor (ECP1) - Conteúdo fraco e/ou com erros e/ou superficial (ECP1) - Não nos adaptamos. Não apresentam uma sequência lógica de conteúdos, não tinham nenhum projeto inserido (EAP2).

Fonte: HOFFMANN, 2020, p. 111.

O Quadro 3 revela pontos importantes do SAE pelo embasamento de quem utiliza o sistema todos os dias. A autora o elaborou por meio das entrevistas efetuadas em sua pesquisa de campo. Mesmo sem haver unanimidade sobre o uso do SAE, as informações são relevantes, pois para uns agrada e para outros não. Contudo, as vantagens de modo geral são compreendidas diante da unificação das disciplinas em

um único livro, diversificação de materiais pedagógicos, padronização do trabalho, além de ser ilustrativo. Quanto às desvantagens, são indicadas: a rigidez da padronização curricular, tendo em vista que limita a flexibilidade do professor em adaptar o ensino; o engessamento pedagógico por causa da utilização do material ofertado, conduzindo a uma abordagem de ensino mais mecânica; o alto custo para contratação do sistema, podendo gerar óbices à esfera pública para implementá-las ou até mesmo pelo desperdício de recursos financeiros; a limitação da utilização de links, cerceando a prática escolar e dificultando em dias sem acesso à internet ou rede com sinal fraco; e a forma grotesca da fragilidade conceitual, com erros teóricos nos materiais.

Hoffmann (2020), referindo-se à pesquisa de Mello e Paixão (2017), aponta que existem mais de 100 empresas que oferecem sistemas de ensino:

> entre elas estão Objetivo (Sistema Objetivo Municipal de Ensino, SOME), Positivo (Sistema Positivo de Ensino e Sistema Aprende Brasil), OPET e SEFE (OPET – Opet Soluções Educacionais para a rede privada e o SEFE – Sistema Educacional Família e Escola para a rede pública, ambas fazem parte do mesmo grupo), Dom Bosco e Sistema Oswaldo Cruz – COC (by Pearson, Sistema de Franquias), Pitágoras (Sistema de Franquias), GPI (Sistema de Franquias), Sistemas de Ensino Anglo, PH, SER, Maxi, Ético e GEO (Sistema de Franquias, fazem parte da Somos Educação), Expoente (Soluções Educacionais Expoente), Etapa (com uma linha para escolas parceiras e a Núcleo Sistema Educacional para a rede pública), UNOi (Sistema de Franquias), Sas (Sistema de Franquias), Sistema Poliendro (Sistema de Franquias), Alfa e Beto Soluções (escolas parceiras com indícios de oferta

> para a rede pública), entre outros. Como descrito, muitas atuam somente no setor privado, mas como o setor público está aderindo aos SAEs, as empresas estão ampliando seu leque de possibilidades e produzindo materiais diferenciados com linhas para o público e para o privado (HOFFMANN, 2020, p. 116-117).

Os sistemas de apostilados apresentam vários objetivos por meio do discurso e da publicização da qualidade do ensino, como a padronização do ensino já citada. Os materiais didáticos padronizados visam a garantir que os alunos em diferentes escolas e regiões tenham acesso a um mesmo currículo alinhado à BNCC. No caso dos professores, objetivo é auxiliar a produção de material para as aulas, com recursos prontos para uso, o que economizaria o tempo do professor na preparação de aulas, com a prerrogativa de que os professores se concentrem mais no processo de ensino-aprendizagem.

A ideia é de que os SAEs buscam diversificar a aprendizagem por meio da inclusão de variados recursos pedagógicos e metodológicos, a fim de atrair os alunos com as metodologias ativas em um contexto escolar diferenciado. Além disso, a proposta é acompanhar o desempenho com ferramentas de avaliação, com base no discurso que auxilia os professores e gestores a identificarem áreas em que os alunos podem precisar de apoio adicional.

3.2.2. Grupo Positivo

O Grupo Educacional Positivo é uma instituição educacional brasileira com uma longa história na área da educação, e, atualmente

conta com uma ampla gama de serviços que abrangem desde a Educação Básica até o Ensino Superior, assim como atua como a editoração de materiais didáticos e a formação de professores (HOFFMANN, 2020; POSITIVO, 2023).

A origem do Grupo Positivo remonta ao ano de 1972, quando um grupo de professores criou um curso pré-vestibular. Na mesma época, a Posigraf foi estabelecida com o objetivo de produzir materiais didáticos. Em 1974, foi criado o Colégio Positivo – Ângelo Sampaio, com direcionar ao Ensino Médio. Em 1977, o Colégio Positivo passou a atender ao Ensino Fundamental. Em 1979, nasceu o Sistema Positivo de Ensino, iniciando-se também as atividades da distribuidora Positivo. Após 16 anos voltados ao ensino básico e a cursos pré-vestibular, em 1988, o grupo ampliou a sua atuação para o Ensino Superior, com a fundação das Faculdades Positivo. No ano seguinte, no curso de Informática, da Faculdade Positivo, avança-se no projeto de montagem de microcomputadores para serem utilizados no mercado educacional. A partir disso, nasce a Positivo Informática, atualmente conhecida com Positivo Tecnologia (POSITIVO, 2024).

Ainda esboçando a trajetória do grupo, em 1994, a atuação em meio à tecnologia educacional permitiu o desenvolvimento de *softwares* educativos, de portais e de mesas educacionais, exportadas para mais de 40 países. No ano de 1999, inaugurou-se o Colégio Positivo – Jardim Ambiental, atendendo a alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Em 2005, foi criado o Sistema de Ensino Aprende Brasil. Posteriormente, ampliou as suas unidades de ensino e, m 2022, a editora Aprende Brasil diversificou o portfólio de produtos e de atuação e passou a ser chamar Aprende Brasil Educação (POSITIVO, 2024).

O Grupo Positivo conta com duas participações distintas: a Positivo Tecnologia e a Positivo Educacional. A primeira concentra-se na produção de tecnologia. Surgiu em 1989, como Positivo Informática, fabricando computadores para uso pessoal; em 2017, tornou-se a Positivo Tecnologia. Atualmente, fabrica computadores, celulares, servidores, *tablets*, acessórios, soluções para casas e escritórios inteligentes, além de tecnologias educacionais (POSITIVO TECNOLOGIA, 2023).

A Positivo Educacional atua na área do ensino, como gráfica e como sistema de ensino. De acordo com informações do *site* do Grupo Positivo (2023), as suas ações vão desde a Educação Infantil até os cursos pré-vestibular, com aproximadamente 16 mil alunos em unidades próprias. Além disso, mais de 260 mil alunos utilizam o Sistema de Ensino Aprende Brasil, em escolas públicas de todo o Brasil. A Posigraf, que é a empresa gráfica do grupo, imprime e distribui mais de 50 milhões de livros por ano.

Hoffmann (2020, p. 121) elaborou um esquema de atuação do grupo Positivo, como observamos neste excerto:

> • Ensino: Escolas com Sistema Positivo;
> • Soluções Educacionais: Solução Habile sistema de avaliação, Solução Gero gestão escolar integrada, Solução Enem Express preparação intensiva, Solução Sistema de Ensino Aprende Brasil;
> • Tecnologia: Computadores, tablets, smartphones, celulares e dispositivos de telemedicina, além de equipamentos para escolas. Marcas Quantum, VAIO, Hi Technologies e Positivo BGH. Tem fábricas no Brasil, na capital Kigali, em Ruanda e em Nairobi, no Quênia;

> • Gráfica: Edita, publica e comercializa livros didáticos, paradidáticos e de literatura, atlas e dicionários;
> • Cultura e Entretenimento: Unidade de Eventos, Feiras e Exposições do Grupo Positivo dividida em: Locação e Geração de Conteúdo.

É necessário explicar que o grupo Positivo comercializa o Sistema Positivo para as escolas particulares, enquanto o SAB é uma das ferramentas de soluções educacionais direcionadas para a educação pública, assim como integra a assessoria pedagógica, o Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil (SIMEB) e o Sistema de Avaliação Positivo (HABILE) (DOMINGUES, 2017).

A partir da sua fundação, o grupo iniciou a expansão de suas atividades no campo da Educação Básica, estabelecendo escolas de Ensino Fundamental e Médio. O Colégio Positivo foi uma das principais marcas desenvolvidas para oferecer esses níveis de educação (POSITIVO, 2023). Para além desse segmento, o grupo tem "gráfica, campus universitário, portais educacionais, computadores, tele aulas, escola bilíngue e ensino médio especial (voltado para a nota de excelência do ENEM e nos vestibulares mais concorridos)" (HOFFMANN, 2020, p. 120).

O grupo Positivo segue como proposta pedagógica estimular o interesse pelo conhecimento, ao envolver competências socioemocionais, com práticas voltadas p teoria, para a pesquisa científica, para o empreendedorismo e para a curiosidade em aprender com criatividade, tendo em vista as possibilidades da resolução de problemas (POSITIVO, 2024).

3.2.3. Sistema Aprende Brasil Educação (SAB) e implicações na Formação Continuada de Professores

Nesta subseção, especificamente, discorremos sobre a plataforma Aprende Brasil, vinculada ao sistema de ensino oferecido pelo Grupo Positivo, o SAB, objeto desta pesquisa. O objetivo é analisar o uso da plataforma Aprende Brasil Digital na formação continuada de professores, verificando se ocorre os processos de controle, de regulação e de alinhamento. Nesse sentido, estamos preocupados em investigar o cenário da plataformização da educação e seus impactos na formação de professores e no trabalho docente.

De acordo com Hoffmann (2020), o SAB

> É composto por um conjunto de elementos, tais como o Livro Didático Integrado, o Portal Aprende Brasil, a Assessoria Pedagógica e o Sistema de Monitoramento Educacional que, relacionados entre si, compõem, respectivamente, uma organização curricular e uma mediação pedagógica, cujos conteúdos educacionais permitem o desenvolvimento das capacidades de busca, seleção e organização das informações, bem como um programa de cursos e de atendimento que contribuam com projeto de formação continuada da equipe de educadores, além de uma ferramenta tecnológica educacional que acompanha e informa por meio de indicadores, sobre a qualidade da educação pública municipal antes, durante e após a implantação do Sistema de Ensino Brasil (HOFFMANN, 2020, p. 91).

Conforme as informações retiradas da própria plataforma do Aprende Brasil (2023), o SAB é um sistema voltado para a Educação

Básica, oferecendo recursos e soluções educacionais para as escolas públicas, professores e alunos. Estes são alguns serviços oferecidos pelo SAB:

a) Materiais Didáticos: há materiais didáticos impressos, como livros e apostilas, que são alinhados com as diretrizes curriculares nacionais e utilizados para o ensino nas escolas que adotam o sistema. Esses materiais são projetados para contemplar todas as disciplinas e níveis da Educação Básica;
b) Plataforma Digital: além dos materiais impressos, há uma plataforma digital que inclui recursos interativos, videoaulas, atividades *online* e exercícios para auxiliar no aprendizado dos alunos. Essa abordagem combina materiais tradicionais com recursos tecnológicos;
c) Formação de Professores: há programas de formação e capacitação para professores, com o objetivo de auxiliá-los na implementação dos materiais e recursos do Aprende Brasil em suas práticas pedagógicas;
d) Acompanhamento do Desempenho: há ferramentas de acompanhamento e de avaliação do desempenho dos alunos, permitindo que professores e gestores escolares monitorem o progresso dos estudantes e identifiquem áreas que precisam de atenção.

O SAB conta com uma plataforma digital que desempenha um papel crucial no suporte do sistema apostilado; é um instrumento educacional adicional aos alunos e aos professores. A plataforma é

bastante atrativa, com uma variedade de recursos interativos, como videoaulas, animações, jogos educacionais e exercícios interativos. Os usuários podem acessar nela conteúdos digitais, como livros didáticos digitais, material suplementar e atividades. Esse recurso também permite a flexibilidade no acesso ao material educacional, pois, por meio da compra, o sistema disponibiliza o material impresso e digital (APRENDE BRASIL DIGITAL, 2023).

De acordo com o relatório de contratos com o setor público, em 2019/202,0 o SAB (2020) tinha acordos com municípios, atendendo a aproximadamente 1.700 escolas e 265.000 estudantes da rede pública de todo o Brasil.

O SAB atua com a Educação Infantil (G1, G2, G3, G4 e G5) e com o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais). Para a Educação Infantil grupos 1 e 2 (G1 e G2), de 0 a 2 anos e 11 meses, a coleção é pensada para atender às necessidades das creches e das pré-escolas que atendem a bebês e crianças bem pequenas. Os materiais são ilustrativos, com apresentação de brincadeiras e propostas de atividades, como especificado na plataforma do Aprende Brasil Educação (2024) e visualizado no Quadro 4.

Quadro 4 - Lista de materiais ofertados para a Educação Infantil G1 e G2.

Para as Crianças	**Para os Professores**
* 1 Livro de Recadinhos (anual) — G1 e G2 * 1 Álbum do Bebê (anual) — G1 * 1 Livro de Trajetórias (anual) - G1 * Prancheta de Experimentação semestral (2 volumes anuais) — G2 * *Kit* de Materiais de Experimentação (anual) — G2 * Maleta (anual) — G1 e G2	* 1 Livro Diálogos Formativos (anual) — G1 e G2 * 1 Livro de Vivência semestral (2 volumes anuais) — G1 e G2 * 1 Livro de Trajetórias (anual) — G1 * 1 Livro de Recadinhos (anual) — G1 e G2 * 1 Álbum do Bebê (anual) — G1

* Acesso ao Aprende Brasil Digital * 2 Livros de literatura infantil - *O Balão - G1* - *Dia de sol na fazenda - G1* - *O Encontro - G2* - *É muito pouco!*	* Prancheta de Experimentação semestral (2 volumes anuais) — G2 * CD com músicas, histórias e sons (anual) — G1 e G2 * Kit de Materiais de Experimentação (anual) – G2 * Sacola (anual) — G1 e G2 * Acesso ao Aprende Brasil Digital * Material de apoio – G1 e G2 * 2 Livros de literatura infantil - *O Balão - G1* - *Dia de sol na fazenda - G1* - *O Encontro - G2* - *É muito pouco! - G2*

Fonte: Aprende Brasil Educação (2024).
Disponível em: https://aprendebrasil.com.br/educacao-infantil-g1-e-g2/. Acesso em: 28 jan. 2024.

Para a Educação Infantil, os grupos G3 ao G5 (crianças de 3, 4 e 5 anos) contam com os materiais que contêm sugestões de atividades interativas e lúdicas. Como se vê no Quadro 5, a plataforma apresenta a lista de materiais, corroborando a afirmativa que a coleção valoriza o protagonismo compartilhado e o potencial das crianças. Nessas duas modalidades para a Educação Infantil, o SAB oferece, além dos materiais, a consultoria pedagógica aos gestores e professores e o SimeB, uma plataforma de acompanhamento de resultados e ações realizadas pelos produtos e serviços do pacote educacional.

Quadro 5 - Lista de materiais ofertados para a Educação Infantil G3 ao G5

Para as Crianças	Para os Professores
* 1 Livro de Bordo e material de apoio (2 volumes anuais) — G3, G4 e G5 * 1 Livro das Miudezas (anual) — G3 * 1 Livro dos Tesouros (anual) — G4 * 1 ABCD Emoções (anual) — G5 * Adesivos (anual) — G3, G4 e G5	* 1 Livro de Vivências (2 volumes anuais) — G3, G4 e G5 * 1 Livro das Miudezas (anual) — G3 * 1 Livro dos Tesouros (anual) — G4 * 1 ABCD Emoções (anual) — G5

* Maleta (anual) — G3, G4 e G5 * Acesso ao Aprende Brasil Digital * 2 Livros de literatura infantil - *Vento, ventania— G3* - *Antenas — G3* - *Trocas e truques — G4* - *A última folha — G4* - *Sofia e o dente de leite – G5* - *O menino que comia letras – G5*	* 1 Livro Cria Cena (anual) — G3, G4 e G5 * Material de apoio (2 volumes anuais) — G3, G4 e G5 * 1 CD de música e outros áudios (anual) — G3, G4 e G5 = * 2 Cartazes (anual) — G3, G4 e G5 * Sacola (anual) — G3, G4 e G5 * Acesso ao Aprende Brasil Digital - *Vento, ventania— G3* - *Antenas — G3* - *Trocas e truques — G4* - *A última folha — G4* - *Sofia e o dente de leite – G5* - *O menino que comia letras – G5)*

Fonte: Aprende Brasil Educação (2024).
Disponível em: https://aprendebrasil.com.br/educacao-infantil-g3-ao-g5/.Acesso em: 28 jan. 2024.

Conforme o Quadro 6, os materiais destinados para o Ensino Fundamental (anos iniciais) são produzidos com textos, fotos e ilustrações de acordo com a faixa etária, com enfoque no desenvolvimento de competências específicas de cada componente curricular, por exemplo, no 1º e 2º anos, há destaque para a alfabetização. Além dos materiais didáticos, da consultoria pedagógica e do SimeB, para o Ensino Fundamental, acrescenta-se a ferramenta Hábile, uma plataforma de avaliação educacional externa de aprendizagem em larga escala.

Quadro 6 - Lista de materiais ofertados para o Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano

Para as Crianças	Para os Professores
* 1 Livro Didático Integrado bimestral (4 volumes anuais) – 1º ao 5º ano	* 1 Livro Didático Integrado bimestral (4 volumes anuais); * 1 Livro Didático de Orientações Metodológicas de Educação Física

* 1 Livro Didático de História e 1 Livro Didático de Geografia por unidade federativa (anual) — 3º e 4º ano (História) e 4º e 5º ano (Geografia) * Músicas e sons de Arte, contemplados no livro didático e disponibilizados no Aprende Brasil Digital — 2º ao 5º ano * Acesso ao Aprende Brasil Digital	específico para cada ano escolar (anual) — 1º ao 5º * 1 Livro Didático de História e 1 de Geografia por unidade federativa (anual) — 3º e 4º ano (História) e 4º e 5º ano (Geografia) * 1 Livro Didático de Língua Inglesa bimestral (4 volumes anuais) * 1 Livro Didático de Arte bimestral (4 volumes anuais) * 1 CD com músicas, sons e narração de histórias — Arte (anual) — 1º ano * 1 CD com músicas, textos e atividades de listening explorados no livro didático, específico para cada ano escolar — Língua Inglesa — 1º a 5º ano (anual) * Músicas e sons de Arte, contemplados no livro didático e disponibilizados no Aprende Brasil Digital — 2º ao 5º ano * Sondagens Diagnósticas inclusas no livro do professor de Língua Portuguesa e Matemática (estilo Saeb) — 2º ao 5º ano * Acesso ao Aprende Brasil Digital * Material de apoio: 4 cartazes (Parlendas, Contos de fadas, Calendário e Régua do Crescimento); 48 cartões de letras e números — 1º ano

Fonte: Aprende Brasil Educação (2024).
Disponível em: https://aprendebrasil.com.br/ensino-fundamental-anos-iniciais/. Acesso em: 28 jan. 2024.

A plataforma do Aprende Brasil Educação explica que o material do SAB é pensado para valorizar o potencial dos alunos e auxiliar o trabalho dos professores, com recursos em ambientes interativos, com a participação dos alunos em discussões, investigação, produções, jogos e resoluções de problemas. Professores e alunos podem ter fácil acosso à

plataforma e ao ambiente virtual de aprendizagem, permitindo inclusivo ao professor acompanhar a evolução do aluno, tanto o que aprendeu quanto o que precisa ser revisto.

No Quadro 7, a seguir, observamos os materiais disponibilizados o Ensino Fundamental anos finais:

Quadro 7 - Lista de materiais ofertados para o Ensino Fundamental Anos Finais – 6º ao 9º ano

Para as Crianças	Para os Professores
* 1 Livro Didático Integrado bimestral (4 volumes anuais) * 1 Tabela Periódica dos Elementos (anual) — 9° ano * Acesso ao Aprende Brasil Digital * Acesso a objetos educacionais digitais (OEDs) por meio de QR codes e do Aprende Brasil Digital * Realidade Aumentada (RA) nos volumes 3 e 4	* 1 Livro Didático por componente curricular e por bimestre (4 volumes anuais) — 6° ao 9°ano * 1 Livro Didático de Orientações Metodológicas de Educação Física (anual) — 6° ao 9°ano * 1 Tabela Periódica dos Elementos (anual) — 9° ano * 1 CD com músicas, atividades de listening e textos explorados no livro didático, específico para cada ano escolar — Língua Inglesa (anual) — 6º ao 9º ano * Sondagens Diagnósticas inclusas no livro do professor de Língua Portuguesa e Matemática (estilo Saeb) — 9º ano * Acesso ao Aprende Brasil Digital * Acesso a objetos educacionais digitais (OEDs) por meio de QR codes e do Aprende Brasil Digital * Realidade Aumentada (RA) nos volumes 3 e 4

Fonte: Aprende Brasil Educação (2024).
Disponível em: https://aprendebrasil.com.br/ensino-fundamental-anos-finais/. Acesso em: 28 jan. 2024.

A plataforma Aprende Brasil Educação (2024) não menciona materiais para o Ensino Médio; inferimos, desse modo, que o sistema não atende a essa etapa do ensino por meio desse programa.

Para além dos materiais descritos, a plataforma contém recursos de formação e capacitação para professores, instruindo-os com sequências didáticas, dicas dos assessores pedagógicos, videoaulas e uma biblioteca com documentos atuais. O discurso é de que são recursos exclusivos para o uso do professor e que vão contribuir para a dinamização do processo de ensino e aprendizagem. Especialmente para os professores e para a equipe pedagógica, a plataforma permite que professores monitorem o progresso dos alunos e forneçam-lhes *feedback*. Esse acompanhamento intenta avaliar o desempenho do estudante e, ao mesmo tempo, a atuação profissional do professor (HOFFMANN, 2020).

A consultoria pedagógica, segundo a plataforma Aprende Brasil Educação (2024), pode acontecer de forma presencial e a distância, de acordo com o plano educacional de cada município. O intuito é auxiliar a Secretaria de Educação na seleção, na articulação e na concretização das atividades educativas em conformidade com a implementação da BNCC, além de contribuir com a formação continuada de gestores e professores. A formação, por sua vez, conta com equipe de especialistas, mestres e doutores que elaboram os materiais didáticos, os conteúdos digitais e os suportes necessários para atendimentos personalizados, vinculados à utilização do Livro Didático Integrado, de avaliações e do Aprende Brasil Digital.

Conforme exposto na plataforma Aprende Brasil Educação (2024), a consultoria acontece em

> Encontros propiciados pelos assessores de Área são destinados às equipes docentes e diretivas da rede pública de ensino. Ofertados para cada nível de ensino, englobam os anos e ciclos da Educação Básica, promovendo reflexões sobre as demandas educacionais presentes nos processos de ensinar e aprender dos componentes curriculares. Esses momentos regionalizados e/ou personalizados promovem um diálogo específico sobre os desafios, as necessidades e as experiências relacionados à ação de cada ator educativo na efetivação do trabalho pedagógico de qualidade. Ainda, envolvem assuntos a respeito da estrutura curricular e da proposta metodológica de cada área de conhecimento, além daquelas presentes no Livro Integrado, articulados com o acesso ao Aprende Brasil Digital.

Ademais, os atendimentos são direcionados para a

> - operacionalização dos recursos do Sistema de Ensino Aprende Brasil; - Planejamento e elaboração de cronograma; - Efetivação da avaliação da aprendizagem (Hábile) e institucional (simeB); - Legislação educacional vigente; Formas de integração família-escola; - Intercâmbio de experiências entre escolas parceiras do Sistema Aprende Brasil Educação (APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO, 2024).

No âmbito formativo, os encontros objetivam colaborar para o fortalecimento e para o aperfeiçoamento da arte e da ciência da educação, como mencionado na plataforma Aprende Brasil Educação (2024), e os cursos são realizados presencialmente ou digitais, enfatizando-se a

> - Implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil; - Metodologias voltadas aos campos de experiências na Educação Infantil e aos

> componentes curriculares no Ensino Fundamental; - Tecnologias Educacionais disponibilizadas pelo Sistema de Ensino Aprende Brasi; - A avaliações no processo de ensino e aprendizagem.

No que tange à formação de professores e ao seu trabalho, reconhecemos que essa etapa desempenha um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, bem como na melhoria da qualidade da educação. A formação ministrada pelo SAB aos professores, a partir de informações que, *a priori*, foram compreendidas por meio do próprio *site* que hospeda o sistema apostilado, oferece recursos e ferramentas formativas para auxiliar os educadores na utilização eficaz dos materiais didáticos e recursos digitais disponíveis. As ações consistem no treinamento sobre a plataforma digital, aprendendo a usá-la, incluindo a navegação, a atribuição de tarefas e a análise dos dados de desempenho dos alunos. Dessa maneira, os professores podem receber orientações sobre as metodologias de ensino específicas que estão alinhadas com os materiais e recursos do SAB, incluindo estratégias de ensino ativas, abordagens diferenciadas e métodos de avaliação. Os professores também recebem instruções para o acompanhamento e para a avaliação, como usar as ferramentas da plataforma para acompanhar o progresso dos alunos, identificar áreas que precisam de apoio adicional e avaliar o desempenho de maneira eficaz.

As ideias apresentadas nos fazem pensar que a política escolar é modificada a uma lógica empresarial de controle e de gerenciamento, que sobrevive como uma perspectiva dentro da organização da sociedade capitalista contemporânea, enfatizando a importância da tecnologia e da racionalidade técnica para melhorar a eficiência e a produtividade. Ao ver

este percurso de ideias, entendemos que cabe à escola a formação de um novo trabalhador, que atenda às exigências do mercado produtivo e informatizado e à valorização de categorias da flexibilidade, da criatividade, da empregabilidade e do empreendedorismo. Destacam-se medidas de avaliação e de controle dos resultados como solução aos problemas da escola, pois

> uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional (FREITAS, 2014, p. 1088).

Dessa maneira, entendemos que o caminho trilhado para a educação é enfatizado nas ideias do neotecnicismo educacional, cuja valorização é aplicada no uso da tecnologia, como maneira de vida futura, contudo, flexibiliza-se o trabalho de ensinar e facilita a interpretação dos resultados da aprendizagem.

Diante do exposto, compreendemos inicialmente que a formação está atrelada aos processos mecanizados da utilização de ferramentas ou de monitoramento da avaliação. Corroboramos da ideia de Shiroma (2003), ao estarmos interessados em realizar estudos ou análises sócio-históricas que contribuam para a discussão do processo de ensino e de aprendizagem, da mesma forma que os espaços de formação de professores não tenham proximidades com os espaços universitários nos quais estimulem ou fomentam esse tipo de estudo.

Nesse contexto, reafirmamos o pensamento de Ball (2004) acerca do fato de que a performatividade desempenha um papel fundamental nas

políticas públicas, especialmente na área da educação. Ela permite ao Estado monitorar e influenciar as instituições públicas e seus funcionários de forma sutil, sem parecer fazê-lo. A performatividade opera de várias maneiras. Primeiramente, ela muda os significados e as representações das práticas educacionais, transformando o conhecimento e o trabalho educacional em resultados mensuráveis, níveis de desempenho e métricas de qualidade, o que objetifica e mercantiliza o trabalho no setor público. Em segundo lugar, os discursos da responsabilidade, da melhoria, da qualidade e da eficiência que cercam a performatividade tornam as práticas existentes indefensáveis, forçando a mudança, especialmente quando os incentivos estão vinculados ao desempenho.

A performatividade reduz o ensino e a aprendizagem a processos de produção e de fornecimento, alinhados com os objetivos de mercado e de controle de qualidade. Isso envolve o achatamento de processos complexos em representações simplificadas e a perda das especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem. Além disso, a performatividade promove a convergência das instituições do setor público, como a educação, com práticas do setor privado. Ela enfatiza a eficiência, a competição e o valor financeiro, muitas vezes à custa dos valores éticos e morais.

Nesse aspecto, identificamos a presença de discursos que desempenham um papel fundamental na promoção da ideia de que as reformas na educação não são apenas necessárias, mas também inevitáveis. Essas reformas são justificadas em parte pela influência da globalização, pelo mercado internacional e pela crescente dependência de uma economia baseada no conhecimento. Hypolito (2010) argumenta que essas forças externas têm moldado as políticas educacionais, conduzindo

a mudanças significativas na maneira como a educação é organizada, concebida e desenvolvida.

Uma das implicações mais notáveis desse processo é o deslocamento da esfera política para a esfera econômica no que diz respeito às decisões educacionais. Em outras palavras, as considerações econômicas e a lógica do mercado passam a ser determinantes para as definições e práticas educacionais. Isso levanta preocupações sobre o propósito e a natureza da educação, uma vez que as reformas educacionais são cada vez mais influenciadas por interesses econômicos em detrimento de considerações políticas ou pedagógicas.

Um exemplo dessa mudança é apresentado com o INEP. Hypolito (2010) destaca que o INEP, que desempenha um papel fundamental na avaliação da qualidade da educação no Brasil, passou a ser regido por economistas e critérios economicistas em sua interpretação dos dados educacionais. Isso sugere que a avaliação e a formulação de políticas educacionais estão cada vez mais guiadas por considerações econômicas e pragmáticas, em detrimento de uma visão mais abrangente da educação como um bem público.

Compreendemos que a restruturação educacional está presente nos vários campos educacionais e a sua relação acontece de forma mútua. Por exemplo a avaliação da Educação Básica contém vários programas gerencialistas, tais como:

> Prova Brasil – prova de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 4ª e 8ª séries; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – prova de medição semelhante a anterior, mas realizada por amostra; Provinha Brasil – visa avaliar o progresso de estudantes no processo de

> alfabetização; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – prova para avaliação do ensino médio, que agora também pode ser utilizada para ingresso em universidades; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (HYPOLITO, 2010, p. 1343).

A participação nas avaliações de larga escala tem um grande impacto, pois é com base nesses programas que a qualidade da educação é avaliada e são formuladas políticas de desenvolvimento educacional. Nesse ensejo, apontamos que vários municípios, a fim de alcançar as metas estabelecidas, buscam apoios com empresas, fundações ou ONGs, com o intuito de obterem um resultado de sucesso educacional e enfaticamente de qualidade. Assim sendo, as parcerias público-privados ganham destaque por elaborarem materiais direcionados aos programas governamentais de avaliações, além de ofertarem serviços de padronização curricular, de gestão pedagógica, de suporte tecnológico, de formação de professores, dentre outros. Repletas de materiais, as salas de aulas são transformadas para capacitar os alunos para irem bem nas avaliações, deixando de lado a qualidade da educação, acreditando que o resultado obtido é mais importante do que realmente uma educação humanizadora e de qualidade.

Com grandes investimentos, a cobrança para bons resultados é ainda maior; "o que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários" (HYPOLITO, 2010, p. 1344). Nessa direção, busca-se definir uma identidade profissional. Como os professores atuam diante das novas demandas da qualidade educacional, previstas por essas

políticas, desempenham as suas atividades com o auxílio do aparato tecnológico.

O fracasso escolar, por um lado, é à falta de esforço dos estudantes e, por outro, à carência na preparação dos professores. Assim, as políticas transferem a obrigação de sucesso escolar e da qualidade educacional à própria escola, estabelecendo um currículo padronizado. A reestruturação educativa modifica com veemência o currículo, a gestão e o trabalho docente.

Diante disto, a educação é vista como reprodutora da ideologia da classe dominante, pois "[...] está voltada exclusivamente para o incremento da capacidade, entendida como o simples aprimoramento da força de trabalho" (MOTTA, 2001, p. 83). A educação é retratada como uma espécie de fábrica de mão de obra que prioriza as necessidades do mercado em vez de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Motta (2001) ressalta que essa abordagem negligencia o desenvolvimento individual, concentrando-se no desempenho quantitativo e qualitativo dos alunos para atender às demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, o indivíduo acaba aceitando passivamente a sua condição de classe, sem se reconhecer como trabalhador, pois, segundo esse tipo de educação, a escola não cria a divisão de classe, uma vez que a própria educação é moldada ideologicamente para prepará-lo para o mercado e inculcar nele um senso de eficiência e utilidade.

No próximo capítulo desta dissertação, discutimos especificamente a parceria público-privada entre o município de Dois Vizinhos – PR e o SAB, particularmente as implicações no ajuste, no controle e no alinhamento da formação continuada do trabalho docente.

As reflexões se pautam nos dados dos questionários respondidos por professores de uma escola pública do campo do município supracitado.

Embora a adaptação do currículo às necessidades da sociedade seja essencial, a questão é que, muitas vezes (na sua grande maioria), as mudanças propostas são feitas de forma apressada e sem uma consideração adequada das necessidades dos alunos. A padronização excessiva do currículo alinha o tipo de conteúdo a ser ensinado e pode reduzir a diversidade e a flexibilidade do ensino, prejudicando a capacidade dos educadores de atender às necessidades dos alunos.

A gestão da educação também passa por mudanças, com a introdução de modelos mais corporativos e com pedagogias empresariais. Isso pode levar a uma maior burocratização e à ênfase em metas de desempenho que, por vezes, negligenciam a importância de abordagens de uma formação integral. A pressão para medir o desempenho dos professores e das escolas pode criar um ambiente de competição que não necessariamente beneficia os alunos e pode ser prejudicial ao bem-estar dos educadores.

A formação de professores é uma das áreas mais impactadas pela reestruturação educativa. O aumento da carga de trabalho, as expectativas cada vez mais altas de resultados, as avaliações padronizadas, a modificação do processo de formação e a constante pressão para se adaptar às mudanças podem levar a níveis elevados de estresse entre os professores. Esses aspectos configuram-se no ajuste, no controle e no alinhamento do trabalho docente, impactando na formação continuada desses profissionais. Assim, “[...] o que está sendo experimentado nas escolas é muito próximo do que se poderia chamar de uma autonomia

imaginada, despersonalizada, uma docência de resultados confundida com profissionalismo" (HYPOLITO, 2010, p. 1346). Isso, por sua vez, prejudica a qualidade do ensino e o entusiasmo dos educadores.

4. APRENDE BRASIL DIGITAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: as implicações da plataformização na regulação, controle e alinhamento do trabalho docente

Este capítulo reúne reflexões e análise oriundas dos dados dos questionários, aplicados aos professores de uma escola pública do campo, do município de Dois Vizinhos – PR. O objetivo foi investigar em que medida a utilização da plataforma Aprende Brasil Digital implica a gestão, a regulação, o controle, o alinhamento e os ajustes na formação de professores.

Organizamos o capítulo de forma a situar a educação no município em pauta, assim como ponderar sobre a adoção dos serviços educacionais do Sistema Aprende Brasil Educação no município e analisar como é a formação dos professores de uma escola pública do campo por meio da plataforma Aprende Brasil Digital.

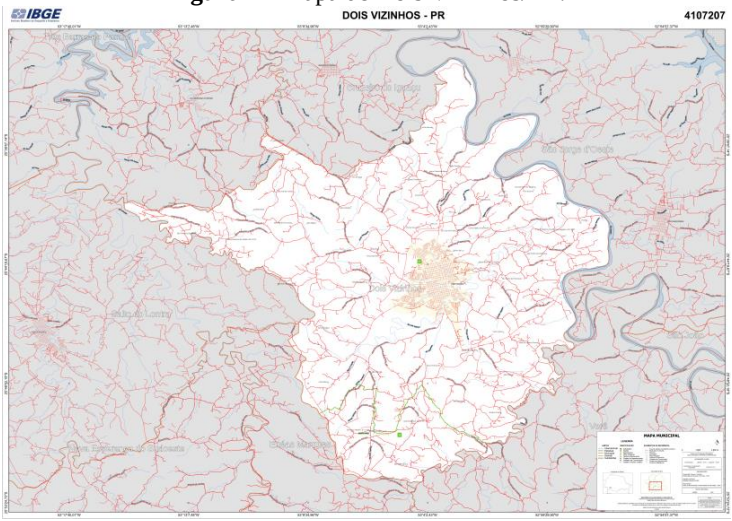
4.1. A Educação no Município de Dois Vizinhos – PR

O município de Dois Vizinhos - PR está localizado na Região Sudoeste do estado do Paraná e na Região Sul do Brasil, conforme as Figuras 2 e 3. A sua história remonta ao período de colonização da região, que teve início no século XIX. Nesse período, a área onde está situada a cidade era pouco habitada, somente por alguns indígenas das tribos caingangues e guaranis (DOIS VIZINHOS, 2023).

No passado, a região fazia parte de outros dois municípios, Palmas e Clevelândia, e era acessível apenas por meio de cavalos ou navegando pelos rios, sendo uma parada frequente para tropeiros que viajavam entre Guarapuava e o Sul do país. A colonização da área ocorreu gradualmente, com pescadores, caçadores e, principalmente, pioneiros descendentes de italianos, alemães e poloneses vindos de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, os quais enfrentaram desafios como a mata fechada e animais selvagens. Apesar das dificuldades, trouxeram consigo as suas tradições e técnicas agrícolas, contribuindo para o desenvolvimento da agricultura e pecuária locais (*Ibidem*).

O distrito administrativo e judiciário de Dois Vizinhos foi criado em 15 de novembro de 1953, sendo o município oficialmente estabelecido em 25 de julho de 1960, por meio da Lei nº 4254/60. A efetivação ocorreu em 28 de novembro de 1961, com a posse do primeiro prefeito eleito, Germano Stedile, após ter havido prefeitos nomeados anteriormente. A partir desse ponto, Dois Vizinhos iniciou seu desenvolvimento como município independente, valorizando as suas tradições e cultura e crescendo em diversas áreas. (*Ibidem*).

Figura 2 - Mapa de Dois Vizinhos/PR.



Fonte: https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_municipais/colecao_de_mapas_municipais/2022/PR/dois_vizinhos/A0_4107207_MM.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

Figura 3 - Mapa de Dois Vizinhos, Estado do Paraná, Brasil.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dois_Vizinhos#/media/Ficheiro:ParanaMunicipDoisVizinhos.svg. Acesso em: 10 set. 2024.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a população registrada foi de 44.869 habitantes, com densidade demográfica de 107,18 habitantes por quilômetro quadrado. Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade atingiu 98,4%, colocando o município na 140ª posição entre os 399 municípios do Paraná e na 1440ª posição entre os 5570 municípios brasileiros. No ano de 2021, o IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública foi de 6,8, enquanto para os anos finais foi de 5,7. Esses valores posicionaram o município respectivamente em 35º e 29º lugar entre os municípios paranaenses, e em 215º e 274º lugar entre os municípios brasileiros.

A cidade conta com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,767, o que reflete uma situação de desenvolvimento intermediário. O IDH é uma medida composta que avalia a qualidade de vida de uma população com base em três dimensões: renda, educação e longevidade. Em Dois Vizinhos - PR, o IDH está em uma faixa que indica um desenvolvimento médio a alto. A economia local é diversificada, com atividades predominantes no setor agropecuário, incluindo a produção de grãos e a criação de gado. A agroindústria também desempenha um papel importante, contribuindo para a geração de empregos e a dinamização econômica local.

A renda *per capita* em Dois Vizinhos - PR é moderada, evidenciando um padrão de vida que combina tanto aspectos de prosperidade quanto desafios econômicos. A renda média dos habitantes de 2,3 salários-mínimos reflete a dependência significativa do setor

agropecuário, com variações dependendo da sazonalidade das atividades agrícolas e das flutuações dos preços dos produtos.

A população duovizinhense é majoritariamente rural, com uma significativa parcela vivendo em áreas fora do centro urbano. A estrutura demográfica é caracterizada por uma divisão entre habitantes das zonas urbanas e rurais, com a maior concentração de serviços e infraestrutura localizada na cidade. A população rural tende a ser envolvida principalmente em atividades agrícolas e pecuárias, enquanto a população urbana está mais voltada para serviços, comércio e pequenas indústrias.

O município conta com 9 unidades de CMEIs (0-3 anos), 14 unidades de Educação Infantil Pré-escola (4-5 anos), 13 unidades de Ensino Fundamental I, 10 unidades de Ensino Fundamental II, 7 unidades de Ensino Médio, 5 unidades de Escolas Particulares e 2 unidades de Ensino Superior presencial, a União de Ensino do Sudoeste do Paraná (UNISEP) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-DV) (DOIS VIZINHOS, 2024).

Nas Tabelas 6 e 7, apresentamos o quantitativo de unidades por etapas da Educação Básica, além do números de matrículas mantidas pelo município. Os número de estabelecimentos e de matrículas constam no documento *Informações de Matrículas – Março 2023*[25]. Os dados de 2023, até a escrita deste texto, não foram indexados no *site* da prefeitura com atualizações sobre as matrículas de 2023 e de 2024.

[25] Informações retiradas no *site* da Prefeitura do Município de Dois Vizinhos - PR, especificamente da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes; o documento pode ser acessado no link: https://drive.google.com/drive/folders/1_Mc4eHevIT_NQjhbDX3IxGrOfGoe0TT4 ou consultá-lo no Anexo 2 desta pesquisa.

Tabela 6 - Número de matrículas por turmas dos CMEIS, ano 2023.

Nome	**Nº Matrículas**					
	Berçário	**Mater. I**	**Mater. II**	**Mater. III**	**Inf. 4**	**Inf. 5**
CMEI Ciranda do Saber	19	45	35	41	-	-
CMEI Camila	21	46	53	71	-	-
CMEI Sagrada Família	-	30	36	37	-	-
CMEI Mãe Maria	12	34	53	41	-	-
CMEI Mariana	11	33	39	42	-	-
CMEI Nona Luiza	12	28	56	38	40	-
CMEI Mundo Feliz	20	32	53	58	-	-
CMEI Nadir Ramuski	17	31	47	55	-	-
CMEI São Francisco de Assis	-	-	-	-	107	103
Total de matrículas por série no município	**112**	**279**	**372**	**383**	**147**	**103**

Fonte: Autoria própria, 2024.

A Tabela 6 reúne as informações dos 9 CMEIs sob a direção da Secretaria Municipal de Dois Vizinhos - PR, com as suas respectivas turmas e matrículas para o ano de 2023. Organizamos o quantitativo de matrículas por turma ofertada no município, de modo a fazer relação com a oferta de material do Aprende Brasil, uma vez que o sistema o faz dessa forma. Os pacotes de serviços para a Educação Infantil G1 e G2 e para a Educação Infantil G3, G4 e G5 contemplam, respectivamente, 763 e 633 crianças, um total de 1.396 matrículas, contando com serviços do SAB para as crianças desde 0 a 5 anos de idade.

Tabela 7 - Número de matrículas por turmas das Escolas Municipais, ano 2023.

ESCOLAS								
Nome	**Nº Matrículas**							
	Infantil 4	**Infantil 5**	**1º ano**	**2º ano**	**3º ano**	**4º ano**	**5º ano**	**Sala Recurso**
Escola Municipal Jardim da Colina	73	68	67	76	79	59	41	07
Escola Municipal Carrossel	-	-	79	93	69	74	85	10
Escola Municipal José Bonifácio	11	13	13	11	12	07	14	-
Escola Municipal Santa Luzia	86	81	75	94	87	82	76	12
Escola Municipal Nossa Sra da Salete	15	15	13	10	15	13	14	-
Escola Municipal Plínio Salgado	09	22	16	21	17	17	19	-
Escola Municipal Presidente Juscelino Kubtichesk	18	16	13	13	17	18	13	-
Escola Municipal Nossa Sra de Lourdes	40	40	27	22	36	38	26	-
Escola Municipal Presidente Vargas	76	76	93	94	95	94	87	19
Escola Municipal João Paulo II	40	34	45	32	38	24	36	-
Escola Municipal	-	24	51	53	66	54	50	-

Vinte e Oito de Novembro								
Escola Municipal Tia Anastácia	46	34	42	40	47	37	39	-
Escola Lonny Langue	-	35	26	27	29	22	28	-
Total de matrículas por série no município	**414**	**458**	**560**	**586**	**607**	**539**	**528**	**48**

Fonte: Autoria própria, 2024.

Na Tabela 7, há dos dados das 13 escolas municipais de Dois Vizinhos - PR, com o quantitativo de matrículas referentes ao ano de 2023. Nas escolas, a utilização dos serviços começa na Educação Infantil, dos grupos G3 ao G5, crianças de 3, 4 e 5 anos. Para essa etapa, foram registradas 872 matrículas para 2023. Já os materiais para o Ensino Fundamental I - anos iniciais, 1º ao 5º ano - e para a Sala de Recurso contemplaram 2.868 matrículas. Há, portanto, 3.740 de matrículas para as escolas municipais, incluindo a Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, o Ensino Fundamental (anos iniciais) e a Sala de Recurso.

Nas duas Tabelas, estão expressas informações que vinculam o sistema apostilado Aprende Brasil ao número de matrículas da Educação Básica. Essa relação está intrinsecamente ligada à quantidade de materiais que são ofertados para os CMEIs e escolas. No entanto, no pacote de serviços, há também materiais para os professores, constituindo-se ferramentas pedagógicas para a sala de aula e para a formação continuada.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Dois Vizinhos - PR, estabelecido em 2015 por meio da Lei Municipal nº 2.002/2015, estabelece a meta de

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (DOIS VIZINHOS, 2015, p. 108).

O PME ainda salienta que

> A formação continuada dos profissionais da Educação Pública Municipal será garantida pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção de programas como ação permanente, além de buscar parcerias junto às Instituições de Ensino Superior e Assessorias, voltadas à educação (*Ibidem*, p. 185).

Em 2022, a Secretaria Municipal de Educação divulgou o Relatório de Avaliação do PME , estimando-se, à época, que

> [...] o município conta com 98% (noventa e oito por cento) dos profissionais do magistério em nível de pós-graduação. Em relação à Formação Continuada, trimestralmente, a Secretaria Municipal de Educação oportuniza a todos os profissionais a capacitação profissional, sendo esta uma proposta de melhoria permanente na qualidade da educação. Neste ano, as formações foram realizadas de forma on-line e presencial (DOIS VIZINHOS, 2022, p. 11).

Além disso, o PME aponta que o percentual destinado à educação é definido pelo inciso I do art. 8º da Lei nº 1.851/2013, conhecida como Lei de Diretrizes Orçamentárias, e deliberado pela Lei nº 1.853/2013, denominada Lei do Orçamento do Município. No que diz respeito ao orçamento, tem-se previsto que "as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino não serão inferiores a 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos, incluídas as transferências oriundas de impostos, consoante o disposto no artigo 212 da Constituição Federal" (*Idem*, 2015, p. 193).

De acordo com o PME (2015), os recursos destinados ao município para a Educação Infantil e Ensino Fundamental não se limitam apenas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que são 25% dos impostos destinados à educação.

> Além das receitas provenientes dos 25% dos impostos, FUNDEB e Salário Educação, a Secretaria Municipal de Educação é beneficiada pela transferência de Convênios e Programas, tais como: Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE/FNDE, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE Estadual e Federal e MDE/Programa EJA. As escolas também são beneficiadas com recursos repassados pelo FNDE, que são aplicados pelas APMF's, como o PDDE (*Ibidem*, p. 194).

O Departamento de Ensino do Município está incumbido de assessorar a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes na formulação de

projetos junto ao MEC, ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a outros órgãos governamentais, além de

> [...] receber, controlar e distribuir de materiais escolares; orientar e acompanhar na aplicação de verbas destinadas a educação; fornecer apoio técnico e pedagógico nos planejamentos educacionais; participar de grupos de estudos; analisar os materiais, livros didáticos, textos repassados às escolas; participar de projetos em parceria com órgãos federais e estaduais e outras entidades; participar dos eventos promovidos pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes; apoiar o programa de alimentação escolar; elaborar o calendário escolar e acompanhar o seu cumprimento; viabilizar cursos de aperfeiçoamento para professores; visitar, acompanhar e supervisionar as atividades escolares; participar de reuniões sempre que a Secretária de Educação, Cultura e Esportes tiver impossibilitada; fornecer fotocópias para as escolas; supervisionar os estágios; emitir requisições para os gastos educacionais; redigir correspondências do Departamento; e executar outras atividades correlatas e de responsabilidade do Departamento (*Ibidem*, p. 201).

Sobre as políticas de apoio ou incentivos a outras redes, de acordo com o PME, não há nenhum convênio formalizado do município com a rede estadual, federal e privada de ensino, no entanto, tem-se parceria em apoio às atividades educativas, culturais e esportivas. Dessa forma, a parceria para capacitação acontece com intermédio da Secretaria Municipal de Educação ao investir "na capacitação de seus funcionários através de palestras, cursos, congressos, seminários e formação continuada, sendo que algumas vagas são ofertadas às redes estaduais e privadas de ensino" (*Ibidem*, p. 205).

O PME ainda aponta que o município tem parcerias com as instituições de ensino público e privado no que concerne ao estágio supervisionado:

> Outra forma de colaboração é a contratação remunerada de estagiários, através do CIEE. Esses estagiários atuam como auxiliares na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e em turmas com alunos inclusos. O Município presta apoio ou promove, em parceria com as instituições de ensino público e/ou privado, eventos nas áreas de Educação, Cultura e Esportes, tais como: cursos, congressos, seminários, semanas literárias, jogos, gincanas, entre outros (*Ibidem*, p. 207).

O município ainda conta com o PNLD, que tem por objetivo fornecer livros didáticos, acervos literários, obras complementares e dicionários para as escolas públicas de ensino fundamental e médio. O programa é executado em ciclos trienais alternados, sendo que o FNDE adquire e distribui os materiais. Os relacionados à Alfabetização à Matemática, ao Letramento e Alfabetização, ao Inglês, ao Espanhol, à Filosofia e à Sociologia são materiais didáticos consumíveis, que ficam em propriedade do aluno, no entanto, para os outros componentes – Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia –, são reutilizáveis, permanecendo na escola até o fim do triênio.

A escolha do material, teoricamente, funciona de forma democrática: a escola e os professores selecionam os livros que querem utilizar, levando em consideração o seu planejamento pedagógico. Há ainda o serviço de acessibilidade em versões de áudio, braile e *MecDaisy* para o atendimento a todos os alunos. considerado o PNLD, programa

que fortalece a distribuição do material didático para as escolas públicas de forma gratuita. Além disso, o município pode ter parcerias de formação oferecida por instituições federais, estaduais e privadas.

4.2. A Adoção dos Serviços Educacionais do Sistema Aprende Brasil Educação no Município de Dois Vizinhos – PR

Nesta seção, discorremos sobre a adoção do SAB no município de Dois Vizinhos - PR, descrevendo-se o processo legal envolvido, a justificativa para a parceria, como ela aconteceu, quanto foi gasto e quais materiais foram adquiridos.

O documento de Inexigibilidade[26] 004/2021, datado em 12 de fevereiro de 2021, com número de protocolo de licitações 028/2021, assinado em 18 de fevereiro de 2021, da Prefeitura Municipal de Dois Vizinhos/PR, trata da abertura para aquisição do material didático do SAB, que se justifica

> [...] pelo fato que os alunos da Educação Infantil não possuem material didático enviado pelo governo estadual e federal, bem como a necessidade de aquisição para as turmas iniciais do ensino fundamental, completando assim o mesmo sistema de ensino para todo ciclo de alfabetização da rede municipal. O sistema de ensino oferece plataforma online para uso de alunos e professores, tão necessário nesse momento de educação em

[26] A Inexigibilidade é regulamentada pela Lei 8.666/93 e se dá quando não é viável ou necessário um processo licitatório, ou seja, em casos em que a licitação por concorrência não poderia ocorrer normalmente e a contratação feita pela Administração Pública é direta (E-DOU, 2022, s.p.).

> modelo híbrido. Faz parte do sistema também a formação continuada dos profissionais da educação de toda rede municipal (DOIS VIZINHOS, 2021, p. 2).

Na Tabela 8, indicamos a quantidade de materiais adquiridos para o ano letivo de 2021, quando o SAB se inseriu no município. Com relação aos demais anos, não foi possível encontrar um documento que apresentasse tais informações.

Tabela 8 - Quantidade de materiais por ano escolar, para o ano letivo de 2021.

Série escola	Quantidade
Pré I	512 un
Pré II	510 un
1º ANO	585 un
2º ANO	529 un
3º ANO	549 un
TOTAL	**2685 un**

Fonte: Dois Vizinhos (Adaptado), 2021, p. 2.

O Parecer Pedagógico que consta no documento Inexigibilidade/2021 contém uma análise das adaptações sociais, tecnológicas e educacionais que impactaram a sociedade com a covid-19, destacando-se especificamente as experiências educacionais do município de Dois Vizinhos - PR. Desde o início, a análise citada ressalta a importância de adaptar as práticas educacionais à dinâmica da pandemia, à época vivenciando o ensino híbrido, com realce à necessidade de uma educação abrangente e de qualidade.

Uma citação emblemática de Paulo Freire, encontrada no documento (*Ibidem*, p. 4) – "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" –, introduz a ideia de que ensinar e aprender

são processos interligados, o que requer uma abordagem pedagógica que promova a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Nesse contexto, o documento propõe a implementação de novos métodos e práticas pedagógicas, visando à inserção dos alunos nas questões sociais e educacionais cotidianas, além de recomendar o uso de suportes tecnológicos para esse fim.

O arquivo menciona o SAB como tendo sido

> [...] desenvolvido para potencializar a qualidade de ensino nas escolas do município, ele oferece um conjunto de soluções para a rede pública: material didático (livros e apostilas) que estão totalmente de acordo com a BNCC, homologado na versão mais atual, sedo que os materiais são consumíveis e podem ser deixados com os alunos ao final do alo letivo, podendo potencializar ao longo dos próximos anos sua aprendizagem. O livro digital, que neste momento atual de pandemia é de fundamental importância ter o acesso tecnológico, a assessoria pedagógica que possuem um acompanhamento próximo ao município para desenvolver habilidades com os professores e toda equipe de gestão e a plataforma virtual de aprendizagem, com acesso para alunos, professores e gestores do município e gerando uma maior facilidade de acompanhamento dos pais, também o Habile que é único do Sistema de Ensino Aprende Brasil do Grupo Positivo, que é uma avaliação de acompanhamento dos alunos para potencializar melhorias nas avaliações como a Prova Brasil e o Saeb cumprindo um programa, baseando-se em proposta curricular elaborada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e ainda focando as modificações que vem sendo propostas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Simeb que é uma ferramenta de gestão, que aproxima a administração pública e o cidadão, fator que irá tornar mais eficaz os investimentos e a própria gestão do ensino público, sendo uma ferramenta

> única e exclusiva do Aprende Brasil que irá permitir que os gestores acompanhem de perto a evolução de dados financeiros, educacionais e gestão do município de Dois Vizinhos/PR, isso permite ao nosso sistema educacional adaptação as metodologias utilizadas pela escola, por de trilhas, envio de atividades/tarefas, questões e avaliações, sala de aula invertida e outras ferramentas que compõem a plataforma virtual. Um conjunto de ações metodológicas e didáticas que facilitam e qualificam o Ensino Público Municipal (*Ibidem*, p. 4-5).

Além disso, o documento aborda a falta de recursos fornecidos pelo Governo Federal e a necessidade de buscar alternativas que atendam às exigências educacionais no município. Após avaliar outros sistemas de ensino, concluíram que o SAB seria o mais adequado para suprir essas necessidades, abrangendo todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

A equipe pedagógica do município destaca a adaptação do sistema às diferentes faixas etárias, com interfaces específicas para cada segmento, com uma abordagem lúdica para a Educação Infantil e um painel mais abrangente para as séries posteriores. Além disso, ressalta o suporte oferecido pela equipe pedagógica do referido Sistema de Ensino, incluindo capacitação para os professores e orientação para as equipes gestoras.

Por fim, o parecer da equipe pedagógica manifesta o interesse da gestão municipal em adotar o SAB, reforçando a confiança na capacidade desse sistema em atender às necessidades educacionais do público duovizinhense. A justificativa foi de que essa parceria contribuiria para elevar os índices educacionais, qualificar os profissionais envolvidos e garantir o direito à aprendizagem das crianças.

De acordo com a Proposta de Fornecimento do SAB para o ano letivo de 2021, presente no documento Inexigibilidade 004/2021, estão incluídos os seguintes materiais e serviços:

> - Livros Didáticos Integrados para alunos e professores;
> - Aprende Brasil Digital: plataforma de aprendizagem com conteúdos educacionais e acesso por meio de senhas individuais para alunos, familiares, professores, coordenadores e diretores;
> - Assessoria Pedagógica - formação continuada para os docentes e equipes técnico-pedagógicas, com cursos de implantação e atendimentos pedagógicos personalizados, cem como cursos de metodologia nos campos de experiências, componentes curriculares e tecnologia educacional, presenciais e/ou a distância (remotos);
> - hábile (Avaliação Externa de Aprendizagem) - com testes, nas modalidades impressa ou on-line, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, exclusivamente para alunos do 4º e 8º anos (em anos pares) e 3º e 7º anos (em anos ímpares), contemplados com o Sistema de Ensino Aprende Brasil;
> - simeB (Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil) - ferramenta de acompanhamento da gestão e dos resultados educacionais do município;
> - Capa personalizada para os Livros Didáticos Integrados (a partir do Grupo 3): para o município que adquirir o Sistema de Ensino Aprende Brasil para mais de 500 (quinhentos) alunos (DOIS VIZINHOS, 2021, p. 8).

O fornecimento do material pela Aprende Brasil conta com a disponibilidade de quatro volumes de livro didático, um por bimestre. A partir dos materiais listados na citação, no Anexo 3 desta dissertação incluímos a Planilha de Preços para o fornecimento dos materiais. Em

suma, a soma dos materiais e serviços oferecidos totaliza R$ 1.194.889,12 para o ano de 2021. Reiteramos que os números são referentes ao ano de 2021, quando se efetivou a inserção do sistema apostilado no município. No entanto, não localizamos documentos que descrevem os valores para os anos seguintes até a data da defesa desta dissertação.

No documento de Inexigibilidade 004/2021, pontua-se que

> A Assessoria Pedagógica atua na formação continuada das equipes docente, técnica e de gestores das escolas da rede de ensino parceira, habilitando-as para a plena utilização do Sistema de Ensino Aprende Brasil. O cronograma de assessoria pedagógica é realizado de forma presencial e/ou a distância (remota), por profissionais especializados em áreas de atuação específicas, valorizando as questões locais e promovendo propostas de trabalho consonantes com a realidade de cada comunidade escolar. As formações são organizadas por meio de encontros, palestras, cursos e/ou atendimentos pedagógicos, que objetivam o entendimento da estrutura e do funcionamento do Sistema de Ensino Aprende Brasil, articulando seus elementos ao Projeto Político Pedagógico do município (*Ibidem*, p. 10).

A Assessoria Pedagógica, como apontada na posposta de fornecimento do SAB, funciona de forma presencial e remota com o total anual de 104 horas. As datas são agendadas em conjunto com o município e a editora, esta "se reserva no direito de realizar cursos e atendimentos pedagógicos em cidades-polo, para o município que adquirir o Sistema de Ensino Aprende Brasil para menos de 1.000 (um mil) alunos" (*Ibidem*, p. 10).

Na sequência, recuperamos algumas informações sobre o SAB na intenção de descrever as suas atuações em parceria com a Secretaria

Municipal de Educação do município de Dois Vizinhos - PR. De acordo com o documento Descritivo do SAB, presente no arquivo Inexigibilidade 004/2021,

> O Sistema de Ensino Aprende Brasil é uma solução educacional que fornece suporte para escolas da rede pública de ensino, oferecendo um conjunto de recursos coordenados relacionados entre si, compondo assim uma ferramenta singular que apoia as escolas nos aspectos didático, pedagógico, metodológico e curricular, contribuindo para o trabalho dos educadores na efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem e dos gestores na administração das escolas, por meio de um programa de desenvolvimento e gestão exclusivo. Os elementos que constituem essa solução educacional são: Livro Didático Integrado, Aprende Brasil Digital — Plataforma de Aprendizagem, Assessoria Pedagógica, hábile Avaliação Externa de Aprendizagem e o simeB — Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil (DOIS VIZINHOS, 2021, p. 16).

Particularmente, detalhamos o recurso Aprende Brasil Digital, como forma de aproximar o objeto desta pesquisa com as informações fornecidas pela empresa Positivo ao encaminhar o material descritivo que consta no arquivo Inexigibilidade 004/202. O documento contém uma detalhada descrição do SAB, destacando a sua abordagem pedagógica, os recursos disponíveis e a estrutura de apoio oferecida às escolas parceiras. Desde o início, fica evidente no documento que a propaganda do grupo Positivo é fornecer um sistema educacional de qualidade, alinhado com os avanços e os desafios contemporâneos da educação mundial. A assessoria pedagógica oferecida

[...] é realizada por profissionais da educação que, aliados ao conhecimento a respeito das realidades que permeiam as escolas parceiras e às novas demandas educacionais existentes no âmbito educacional brasileiro em todo o território nacional, promovem reflexões sobre os temas educativos de relevância global, regional e associadas à importância da adequada utilização do Livro Didático Integrado, do Aprende Brasil Digital - Plataforma de Aprendizagem, do hábile - Avaliação Externa de Aprendizagem e do simeB — Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil. A equipe de profissionais busca responder às necessidades e expectativas que surgem na organização e na gestão das redes de ensino e das escolas, ressaltando nos atendimentos realizados a relevância de se colocar em prática ações bem-sucedidas nas atividades pedagógicas do cotidiano escolar. Com o intuito de colaborar com o fortalecimento e o aperfeiçoamento da arte e da ciência da educação, a Assessoria Pedagógica do Sistema de Ensino Aprende Brasil organiza os encontros com os educadores da Secretaria de Educação e das escolas da rede de ensino por meio dos cursos de implantação do Sistema de Ensino Aprende Brasil, de metodologia nos campos de experiências e componentes curriculares e de tecnologia educacional. Tais cursos possibilitam o entendimento da estrutura e do funcionamento do Sistema de Ensino Aprende Brasil, bem como de sua Proposta Pedagógica e dos diferentes campos de experiências e componentes curriculares que o estruturam. Os atendimentos pedagógicos são realizados por um especialista na área de educação e se destinam aos gestores e às equipes técnico-pedagógicas da Secretaria de Educação e das escolas, podendo também ser estendidos aos professores. Por meio de encontros presenciais e a distância, esses atendimentos são personalizados e podem ocorrer de modo regionalizado. O intuito de sua realização é ofertar uma gama de suportes variados de modo que possam assegurar a apropriação da funcionalidade do Sistema de Ensino Aprende Brasil. A atuação efetiva-se por

> meio de assessoramento às escolas e às Secretarias de Educação. Os atendimentos abordam questões relacionadas à operacionalização do Sistema de Ensino Aprende Brasil, ao aprofundamento dos conteúdos abordados por ocasião da implantação do Sistema, às orientações quanto à adequação da matriz curricular, planejamento e ao processo avaliativo, à orientação sobre os encaminhamentos metodológicos contidos no Livro Didático Integrado do professor, às orientações sobre a legislação educacional vigente e a outros assuntos que possam contribuir para a melhor prática docente em sala de aula (*Ibidem*, p. 34).

A Assessoria Pedagógica é apresentada como um elemento central desse suporte, pois seriam fornecidos cursos e atendimentos presenciais ou remotos para profissionais da educação. A equipe de especialistas do SAB busca não apenas compartilhar conhecimento sobre o próprio sistema de ensino, mas também promover reflexões sobre questões educacionais relevantes globalmente e localmente, adaptando-se às realidades específicas das escolas parceiras.

Além disso, a ênfase para a utilização dos recursos disponíveis, como o Livro Didático Integrado, a Plataforma de Aprendizagem Aprende Brasil Digital, a Avaliação Externa de Aprendizagem (hábile) e o Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil (simeB), reforça o compromisso com a melhoria contínua do processo educativo. Como abordado no documento, esses recursos não são apenas disponibilizados, mas também há um esforço para garantir que sejam adequadamente compreendidos e utilizados pelos educadores. Isso requer uma análise dos procedimentos a fim de avaliar o bom uso das ferramentas diante de um processo de formação continuada dos professores.

A abordagem da Assessoria Pedagógica também é detalhada, salientando-se a sua personalização e foco na resolução de desafios específicos enfrentados pelas escolas e pela Secretaria de Educação. Desde a operacionalização do sistema até orientações sobre legislação educacional vigente, os atendimentos visam a capacitar os profissionais para enfrentar os desafios do cotidiano escolar de maneira eficaz.

O grupo Positivo enfatiza a importância do Aprende Brasil Digital como uma plataforma de aprendizagem integrada aos livros didáticos, projetada para proporcionar um aprendizado mais personalizado e engajador. A plataforma é apresentada como uma ferramenta que permite aos professores acompanharem o desempenho dos alunos e adaptarem o planejamento pedagógico conforme a necessidade. Ademais, a organização dos conteúdos de acordo com os componentes curriculares e os campos de experiência facilita a navegação e o uso da plataforma, tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. A acessibilidade da plataforma, que pode ser utilizada em diferentes dispositivos, e a disponibilização de login e senha específicos para cada usuário evidenciam a preocupação com a praticidade e a segurança no acesso aos recursos digitais (*Ibidem*, p. 34-35).

Na próxima seção, concentramo-nos especificamente na formação de professores por meio da plataforma Aprende Brasil Digital. Essa reflexão foi instrumentalizada pela coleta dos dados dos questionários e fundamentada em autores que se articulam a essa discussão.

4.3. Formação dos Professores por meio da Plataforma Aprende Brasil Digital: o caso de uma escola pública do campo do município de Dois Vizinhos - PR

Nesta seção, analisamos os dados decorrentes dos questionários aplicados aos professores de uma escola pública do campo de Dois Vizinhos - PR. O escopo foi analisar a utilização da plataforma Aprende Brasil Digital na formação continuada de professores e no trabalho docente em uma escola situada em uma comunidade do campo, caracterizada pela Educação do Campo.

Embora não se constitua o foco desta pesquisa, é importante, mesmo que brevemente, acenarmos para o conceito de Educação do Campo. Caldart (2012) considera a Educação do Campo como categoria de análise diante da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo que sejam desenvolvidas em outros lugares e com outras denominações. Trata-se da análise da realidade por vir, "a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por sujeitos ou pelas transformações em curso em alguma práticas educativas concretas e na forma de construís políticas de educação" (p. 259).

A autora aponta que o surgimento da expressão Educação do Campo originou-se "primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo" (p. 259-260), em Luziânia - GO, de 27 a 30 de julho de 1998. "Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília" (p. 260), em Brasília, no ano de 2002. Na II Conferência Nacional, realizada em julho

de 2004, essa decisão foi reafirmada. Para a pesquisadora, a escolha da expressão *campo* em vez de *meio rural* revela uma intenção fundamental de incluir uma reflexão mais abrangente sobre o trabalho camponês e as complexas lutas sociais e culturais dos grupos que dependem dele para sua sobrevivência.

Ao adotar o termo campo, busca-se não apenas descrever um espaço geográfico, mas também tornar presente significados históricos e políticos que devem ser compreendidos. Esse conceito abarca os tradicionais camponeses, quilombolas, as nações indígenas e os diversos tipos de assalariados rurais, todos vinculados de maneira direta ou indireta à vida e ao trabalho no campo.

A discussão sobre a educação do campo, portanto, supera a simples formação técnica ou escolar dos trabalhadores rurais, englobando um esforço mais amplo de reconhecimento e de valorização das identidades e das lutas desses grupos, que frequentemente enfrentam desafios únicos de acesso à educação, infraestrutura e reconhecimento de seus direitos.

Considerando a realidade de uma escola do campo, a seguir, caracterizamos os participantes da pesquisa que vivenciaram a experiência formativa oferecida pelo SAB.

4.3.1. Formação e Experiência dos Professores com a plataforma do SAB

Neste primeiro momento, caracterizamos os participantes esta pesquisa. É importante frisar que respeitamos o anonimato em favor dos

princípios éticos propostos pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[27]. Os docentes foram convidados a participar desta pesquisa, podendo aceitar ou não, assegurando-se que qualquer informação prestada estaria respaldada pelo sigilo absoluto, respeitando a sua imagem e integridade física e moral, na pretensão de não distorcer nenhuma informação fornecida.

Os cinco professores participantes da pesquisa foram questionados a respeito de sua carga horária de trabalho, evidenciando que três trabalham 20 horas semanais e dois 40 horas semanas (20 horas na escola campo e outras 20 horas em outra escola). Dos cinco professores, dois são contratados pelo regime de contrato temporário, pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), e os outros três são s concursados.

Com relação à participação em cursos voltados para a área de tecnologias na educação, quatro responderam que já haviam feito e um respondeu que não.

Sobre o tempo que os professores trabalham com o SAB, um professor disser ter trabalhado quatro anos. Inferimos que ele trabalhou três anos em Dois Vizinhos - PR e um ano em outro, pois o SAB foi implementado em Dois Vizinhos em 2021 e os questionários aplicados até o final de 2023. Outros dois professores informaram trabalhar há três anos com o sistema; por fim, os dois docentes restantes indicaram trabalhar com o sistema há dois anos. Atualmente, todos os cinco professores atestaram utilizar em suas aulas as apostilas ofertadas pelo SAB.

[27] TCLE poderá ser consultado no Apêndice, ao fim do trabalho.

Esses dados relacionados à carga horária, à participação ou não de cursos ligados à tecnologia na educação e à experiência como o SAB suscitam várias questões que merecem uma análise detalhada, pois identificamos excesso de carga horária, falta de tempo para planejamento, falta de autonomia na preparação de aulas e pressão excessiva sobre o uso de recursos tecnológicos, aspectos expostos na seção seguinte.

Em primeiro lugar, a disparidade na carga horária de trabalho dos professores é alarmante. Enquanto alguns trabalham 20 horas semanais, outros enfrentam o desafio de cumprir 40 horas, muitas vezes divididas entre duas escolas. Esse excesso pode resultar em exaustão física e mental, prejudicando a qualidade do ensino oferecido e levando ao adoecimento docente. Além disso, o tempo limitado disponível para planejamento pode comprometer a eficácia das aulas, já que os professores têm menos oportunidades para desenvolver atividades pedagógicas e adequar o conteúdo às necessidades específicas dos alunos.

A falta de autonomia na preparação de aulas também é uma preocupação relevante. O fato de todos os professores utilizarem exclusivamente as apostilas oferecidas pelo SAB sugere uma padronização excessiva do currículo, limitando a criatividade e a diversidade de recursos pedagógicos. No entanto, contraditoriamente, a defesa do SAB é que esse recurso pode viabilizar o planejamento das aulas, tendo em vista o pouco tempo para preparação de atividades. Assim, as apostilas talvez sejam uma ferramenta que desafogue o professor em meio à longa jornada de trabalho e à diversidade de alunos em sala.

Por outro lado, o fato de todos os professores utilizarem as apostilas em suas aulas levanta questões sobre defesa da diversidade de

recursos pedagógicos disponíveis. Seria importante investigar se essa escolha é defendida pela qualidade das apostilas ou pela facilitação de materiais prontos que agiliza o processo de preparação de aulas. Outras opções de sistema não foram consideradas pela administração municipal, mesmo sabendo que há outras empresas que ofertam sistemas apostilados de ensino. Essa afirmação se baseia na constatação de que a secretaria do município efetua a contratação pelo regime de inexigibilidade, com a ausência de processo licitatório.

A pressão sobre o uso de recursos tecnológicos também é uma questão crítica. Embora seja importante integrar a tecnologia à educação, a ênfase excessiva nesse aspecto pode criar expectativas irrealistas e aumentar o estresse dos professores. O fato de um professor não ter realizado nenhum curso relacionado à tecnologia na educação não sugere uma falta de preparação ou até mesmo que outros professores, por terem realizados cursos, estão preparados para o manuseio da tecnologia. O ponto aqui a ser destacado é exatamente identificar a relação entre cursos tecnológicos com a formação continuada de professores em meio ao processo de plataformização, bem como aos aspectos do Aprende Brasil Digital.

A intensificação do ensino remoto durante o período da pandemia reforçou ainda mais a relação da tecnologia com a educação, assim como a formação dos professores. Enquanto os educadores se viram obrigados a adaptar rapidamente as suas práticas de ensino para o ambiente virtual, aqueles que não estavam adequadamente capacitados para utilizar as ferramentas digitais enfrentaram desafios significativos. Nesse contexto, preliminarmente, podemos dizer que, diante das circunstâncias, o município justificou a articulação entre a proposta

pedagógica tecnológica com o SAB em função do modelo híbrido de educação, pois o sistema de ensino oferece plataforma *online* para uso de alunos e professores.

No entanto, durante a pandemia, a falta de tempo e de suporte adequado para a formação dos professores pode ter exacerbado as dificuldades enfrentadas, ressaltando a necessidade de investimentos em capacitação profissional e de uma abordagem mais integrada na implementação de tecnologias educacionais.

Os questionários aplicados (Apêndice 1) aos docentes da escola foram analisados em três categorias[28], para uma melhor organização dos dados e discussão da temática. Na primeira categoria, enquadram-se as perguntas 13, 15, 16 e 18 do questionário, identificando-se a avaliação dos professores a respeito da adoção e do uso do SAB, bem como dos impactos no trabalho docente, uma vez que uniformizam o conteúdo ensinado, na premissa de garantir aos estudantes, independente da sua escola ou região, o acesso ao mesmo material. Contudo, expõe-se a crítica de que a uniformização pode limitar a autonomia do professor em adaptar o conteúdo às necessidades específicas de seus alunos, até mesmo pelas particularidades regionais e culturais. O ensino torna-se, desse modo, padronizado, e a capacidade de introduzir novas estratégias pedagógicas

[28] Antes da análise dos questionários, esclarecemos que algumas perguntas foram respondidas de forma bastante direta, sem a possibilidade de explorá-las para uma discussão mais especifica e aprofundada. Não se procurou entrar no mérito de saber o porquê das respostas mais diretas e sem muitas informações detalhadas. Todavia, entendemos que esse fenômeno pode ter ocorrido em decorrência de interesses políticos ou por medo de pressão ou coerção profissional. Contudo, para que não houvesse uma explanação vaga ou distorcida, optamos por fazer a contextualização e a discussão com os teóricos que fundamentam o assunto na atualidade.

é reduzida devido às circunstâncias do tempo e à cobrança para contemplar o conteúdo.

A questão 13 indagou: *Qual a sua opinião sobre a adesão do SAB no município de Dois Vizinhos*? De forma unânime, os professores disseram o material é bom ou até mesmo interessante no que tange à sua estrutura de conteúdos e à facilidade de acesso para os alunos. No entanto, um professor acredita que, por mais proveitoso que seja o material, o momento de sua implantação não foi o dos melhores. Para ele, se os esforços dirigidos a contratação do material para combater a aprendizagem tivessem sido direcionados para combater a defasagem dos alunos, os resultados teriam sido mais gloriosos, como observamos neste excerto:

> **Professor 2 -** O material é bom, facilita muito o planejamento das aulas pela forma como está estruturado. Contudo, o momento da implantação não foi o melhor. Acredito que naquele momento esforços e recursos deveriam ter sido direcionados para a defasagem dos alunos.

Ortiz, Denardin e Neto (2021) salientam que vários pesquisadores, em seus estudos, demonstram os participantes das pesquisas apresentam certa satisfação com a utilização do material apostilado, ficando insatisfeitos com a suspensão do material. Para os professores participantes, os materiais apostilados são consideravelmente benéficos, pois são acompanhados de um planejamento estruturado, o que pode reduzir a carga de trabalho docente em termos de preparação de aulas. Isso é especialmente útil em contextos em que os professores têm muitas turmas ou múltiplas disciplinas para lecionar. Outro benefício,

para os docentes, seria a variedade de recursos atrativos para as crianças e com atividades lúdicas de fácil acesso, bastando destacar a página do livro e fazer a tarefa; reduzem-se até mesmo o tempo de procura, a impressão e a preparação da atividade.

No momento da inserção do SAB, o mundo vivenciava a pandemia da covid-19. Em vista disso, o Professor 2 destaca que os esforços deveriam ter sido maiores para combater a defasagem dos alunos, pois, em um primeiro momento do período pandêmico, houve a suspensão das aulas presenciais e, posteriormente, muitas escolas e alunos enfrentaram dificuldades para se adaptar ao ensino remoto. Freitas e Azevedo (2024) ponderam que muitos alunos, especialmente aqueles de famílias de baixa renda, não tinham acesso a dispositivos adequados ou à *internet* de qualidade para acompanhar as aulas *online*. Os alunos em áreas rurais ou regiões com infraestrutura precária foram ainda mais afetados, exacerbando as desigualdades educacionais.

Wilke e Feijó (2023, p. 424) afirmam que

> A pandemia do Covid-19 incrementou o espectro *ciber* na educação brasileira, em todos os níveis, tornando-o necessária naqueles anos de escolas fechadas. Estudantes, professores, pais e responsáveis, gestores, escolas e as redes pública e privada de ensino da educação básica tiveram que fazer uso do ensino à distância ou do modelo híbrido. Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem foi mediado pelas plataformas tecnológicas transnacionais, aspecto que gerou o fenômeno conhecido como "plataformização da educação" ou "plataformismo educacional".

Pela falta de interação face a face com professores e colegas, houve uma desmotivação e um menor engajamento dos alunos com o

conteúdo escolar. Muitos discentes enfrentarem dificuldades para estudar em casa devido a um ambiente inadequado, distrações, falta de espaço apropriado ou responsabilidades domésticas adicionais, sem contar a dificuldade de compreensão do conteúdo, por serem alunos tão novos, da realização de tarefas e avaliações. Nesse aspecto, muitos alunos foram promovidos para séries subsequentes sem a garantia de que haviam adquirido o conhecimento necessário, criando lacunas no aprendizado.

Importante sublinhar o trabalho redobrado que os professores tiveram no período pandêmico. A adaptação ao ensino remoto aumentou a carga de trabalho dos professores, que tiveram que desenvolver novos materiais, aprender novas tecnologias e tentar manter o contato com os alunos. Nesse contexto destacado pelo Professor 2, uma mais atenção mais específica deveria ter sido direcionada para combater os empecilhos causados pela pandemia, que se refletiram no aprendizado dos alunos. Para mitigar esses problemas, poderiam ter sido adotadas estratégias que incluíssem apoio tecnológico, suporte psicológico, capacitação dos docentes e ajustes curriculares, sem contar um olhar diferenciado para as desigualdades e as necessidades específicas dos alunos (FREITAS, AZEVEDO, 2024).

Com relação às desigualdades sociais, Albuquerque e Zanardi (2021, p. 1411) asseveram:

> Para a Direita, é sob a égide da liberdade individual que a sociedade se realiza, sendo a cultura da competição e da meritocracia o motor para a superação dos obstáculos (individualmente). Para a Esquerda, teríamos uma maior sensibilidade que se dirige para a correção das desigualdades.[...] Como a questão da igualdade toca a liberdade nesse contexto? Para a Direita, o fundamento é que a

> liberdade e a eliminação das desigualdades implicariam, como já acentuado, restrições ao seu exercício. A liberdade materializa-se, portanto, na desigualdade mantida como forma de proporcionar a todos a possibilidade de realização pessoal que se efetivaria a partir de pontos de partida (oportunidades) e de chegada (resultados) distintos.

Nesse ensejo, a questão 15 foi esta: *A secretaria ou a escola desenvolve algum sistema de acompanhamento do trabalho com as apostilas? Se sim, quais são as formas de acompanhamento?* Um dos cinco professores afirmou não existir acompanhamento, mas sim uma cobrança com relação ao trabalho. Outros quatros professores afirmam que há acompanhamento, porém, um deles diz que isso ocorre em forma de palestras e cursos digitais, enquanto os outros três disseram que acontece por meio do Sondar[29], com exames bimestrais para avaliar o aprendizado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Eis as respostas dos três professores:

> **Professor 2 –** Com relação ao acompanhamento, acredito que o instrumento usado para tal, seja o sondar, são avaliações de língua portuguesa e matemática realizadas a cada volume concluído, além do sondar de entrada (diagnóstico);
> **Professor 4 –** Acredito que sim. Tem data para iniciar e terminar cada volume trabalhado (1, 2, 3 e 4) com os educandos;

[29] De acordo com o SAB, o Sondar é um instrumento que avalia os conteúdos e habilidades trabalhados nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. É considerado um exame diagnóstico em larga escala, que acompanha o aprendizado dos alunos, podendo ser verificado por meio de gráficos e da possibilidade de elaboração de planos e ação individual, para cada turma e aluno.

> **Professor 5 –** Sim. A cada apostila concluída tem uma atividade avaliativa chamada sondar.

Com base nessas afirmações, constatamos que o acompanhamento tem como abordagem central o assessoramento para a boa atuação nas avaliações de larga escala, ao invés de se acompanhar se as apostilas oferecem um suporte adequado à prática pedagógica dos professores, assim como se enriquecem a qualidade da educação no município.

Os sistemas apostilados impõem metas avaliativas estritas que os professores devem atingir, incluindo um calendário rígido de avaliações e testes padronizados (BALL, 2005). Essa realidade cria uma pressão constante para garantir que todos os alunos atinjam os objetivos estabelecidos, o que frequentemente conduz a uma abordagem de "ensinar para o teste". Em vez de promover uma compreensão profunda e significativa do conteúdo, o foco se desloca para a preparação dos alunos para exames, comprometendo a qualidade do aprendizado (ORTIZ; DENARDIN; NETO, 2021).

Em conformidade com isso, os professores responderam à pergunta 16: *Na sua avaliação, o Sistema apostilado apresenta vantagens para organização da prática pedagógica? Justifique*. Todos os professores concordam que o material contribui com a sua prática, mesmo que em parte, diante de alguns fatores, tais como: material sequencial, retomada de conteúdo, organização do diário de classe e conteúdos já selecionados e materiais prontos. Contudo, um professor expõe que os docentes sempre estão preocupados em contemplar todo o conteúdo das apostilas, para obter bons resultados no Sondar.

A necessidade de explorar todo o conteúdo das apostilas em um período específico resulta em uma abordagem acelerada do ensino. A rigidez do cronograma impede que os professores adaptem as suas aulas para abordar as lacunas de aprendizado ou explorar tópicos de interesse dos alunos. Essa inflexibilidade pode comprometer a qualidade do ensino, pois a quantidade de conteúdos é priorizada em detrimento da sua profundidade e compreensão (HYPOLITO, 2010).

A pressão para seguir o rigoroso programa de conteúdo pode levar a um foco excessivo na quantidade de conteúdo trabalhado, em detrimento da qualidade do aprendizado. A abordagem padronizada dos sistemas apostilados pode não atender ao desenvolvimento de competências, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e as habilidades socioemocionais essenciais para a formação integral dos alunos (RAMOS, 2006).

Assim sendo, uma ênfase excessiva nos materiais apostilados pode contribuir para uma perspectiva mais passiva por parte dos professores, que se tornam mais executores de um conteúdo pré-determinado do que efetivamente ensinar as crianças naquilo que não são capazes de fazer sozinhas, cabendo ao professor assumir a direção do processo educativo, algo que pode impactar negativamente o desenvolvimento desses profissionais. A sensação de serem meros executores de um conteúdo predefinido pode desmotivar os professores, afetando a sua satisfação profissional. Além disso, a necessidade de seguir rigidamente as apostilas pode tornar as aulas monótonas e menos interativas, diminuindo o engajamento e o interesse dos alunos. A falta de motivação dos educadores se reflete no desempenho dos estudantes, criando um ciclo vicioso de desinteresse e baixo rendimento.

Dentre esses fatos, Albuquerque e Zanardi (2021) comentam que as escolas e seus projetos educacionais são vistos como ferramentas que mediam as vidas desumanizadas, reforçando a expropriação do trabalho. A desumanização promovida pelo sistema capitalista é aprofundada pela aliança com a educação escolar, que passa a servir aos interesses do capital ao invés de promover a emancipação humana. Essa união é caracterizada pelo alinhamento da educação aos objetivos do capital, sem revelar a alienação e os processos de reificação que afetam o ser humano.

Os autores destacam a centralidade da lógica do capital nas mediações educacionais, argumentando que a educação escolar é um aspecto crucial dessa conformação. Ao invés de ser um meio de desenvolvimento humano integral, a educação se centra em preparação os indivíduos para o trabalho focalizado na valorização do capital. Além disso, a educação também promove a acomodação dos indivíduos na precarização e na aceitação do desemprego. A teoria do capital humano é criticada por reduzir a educação a um mecanismo de produtividade, desconsiderando o seu potencial emancipatório.

Ainda com relação à pergunta 16, evidenciamos dois excertos nos quais dois professores argumentam que o material apostilado, por mais que acrescente ou facilite a trajetória de planejamento, necessita de ajustes ou adequação. Um deles diz que o material para os grupos 4 e 5 deveria focalizar nos conteúdos de alfabetização e de números; o outro aponta que é preciso consultar outros materiais para aprofundar o conteúdo, deixando implícito que ,em alguns pontos, o material é superficial.

> **Professor 3 -** Sim, ela é rica em material para todos os anos, só precisará mudar um pouco o conteúdo para o grupo 4 e 5, focar mais na alfabetização e números na apostila, para o professor ter onde focar;
> **Professor 4 -** Contribui em parte. Pois o que não tem na apostila temos que complementar. Buscar novas fontes de atividades diversas sobre o conteúdo trabalhado.

Esses docentes avaliam de forma positiva a utilização do material, por facilitar o planejamento do conteúdo. Todavia, acenam em suas falas que o material não está como algo dado, mas como uma ferramenta que passa a ser gerida pela autonomia do professor, pois veem aspectos a melhorar e a complementar nas apostilas.

Mesmo que as apostilas forneçam uma material estruturado, os professores ainda enfrentam uma carga de trabalho significativa. A preparação de aulas, a adaptação de atividades e a correção de tarefas e provas aumentam o tempo e o esforço demandados dos educadores. Também existe a expectativa de oferecer apoio individualizado aos alunos que não conseguem acompanhar tal ritmo, o que exige recursos adicionais que muitas vezes não estão disponíveis. Hypolito (2010) enfatiza que aquilo que está sendo experimentado nas escolas "[...] é muito próximo do que se poderia chamar de uma autonomia imaginada, despersonalizada, uma docência de resultados confundida com profissionalismo"(p. 1346).

Nesse enquadramento, os professores responderam à pergunta 18: *Você percebe mudanças no trabalho docente com a utilização do SAB? (ex. planejamento das aulas, objetivos de aprendizagem, metodologias, estratégias de ensino, avaliação etc.)*. De forma unânime,

os professores dialogam que percebem mudanças, o que se evidencia na fala de dois professores:

> **Professor 1 -** Não trabalhei a não ser com o SAB, mas vejo, que sim, apesar de ser muito bom, às vezes limita outras atividades que poderiam ser feitas fora da apostila e não sobra tempo;
> **Professor 2 -** O livro nos prende. Contudo, ele não é suficiente para desenvolver o básico (leitura/escrita). O livro deveria ser um apoio, mas acaba se tornando central pelo volume de conteúdo. São 4 livros por ano. Não me lembro de ter feito o planejamento com outras escolas depois da adesão.

A falta de flexibilidade nos materiais apostilados pode ser problemática em situações em que é necessário ajustar o ritmo ou o foco do ensino para atender melhor às necessidades dos alunos, sobretudo em contextos de aprendizagem diferenciada (ORTIZ; DENARDIN; NETO, 2021). Essa uniformidade pode também levar a uma visão limitada do mundo, pois os alunos não são expostos a uma ampla gama de perspectivas e contextos. A educação deveria ser um meio de ampliar horizontes e promover a compreensão intercultural, mas os materiais apostilados, ao negligenciarem a diversidade cultural, falham em cumprir esse papel crucial (BALL, 2001).

A falta de adaptação evidenciada pode resultar em uma experiência de aprendizado inadequada para muitos alunos, que não conseguem acompanhar o ritmo ou compreender plenamente o conteúdo apresentado. Além disso, professores se veem limitados em sua capacidade de inovar e de personalizar as suas aulas para melhor atender a essas necessidades, resultando em um ensino menos eficaz e mais

frustrante tanto para educadores quanto para estudantes (YANAGUITA, 2011).

Os professores, pressionados a “vencer o conteúdo” das apostilas, têm pouco espaço para explorar temas adicionais ou reforçar conteúdos com pouca aderência por parte dos alunos, que poderiam enriquecer o aprendizado e torná-lo mais relevante e conectado ao mundo real (Giacomini, 2013). A rigidez dos materiais apostilados, aliada ao extenso volume de conteúdo, afeta a qualidade do ensino, o que, conforme o Professor 2, compromete o aprendizado da leitura e da escrita. Os professores se veem forçados a seguir um ritmo acelerado, priorizando a cobertura de todos os tópicos listados nas apostilas, muitas vezes em detrimento da profundidade e da compreensão real dos alunos. Essa abordagem pode resultar em uma aprendizagem superficial, na qual os alunos memorizam informações sem realmente entender ou serem capazes de aplicar o conhecimento de forma crítica e prática.

Além disso, a falta de flexibilidade para incluir conteúdos que refletem a diversidade cultural e as necessidades específicas dos alunos pode levar à desmotivação e ao desengajamento. Alunos que não veem as suas culturas e experiências representadas no material didático, ou que não recebem o suporte necessário para suas necessidades de aprendizado, são menos propensos a se envolver ativamente no processo educativo (CAMARGO; ROSA, 2018).

A superficialidade dos conteúdos pode ser atribuída à necessidade de atender a um currículo extenso, cuja prioridade é muitas vezes a quantidade de informações cobertas ao invés da qualidade do aprendizado. Esse enfoque pode limitar a capacidade dos alunos de desenvolverem um entendimento profundo e crítico dos assuntos

estudados, comprometendo a formação de habilidades essenciais para a resolução de problemas e o pensamento crítico e analítico.

As avaliações padronizadas associadas aos sistemas apostilados reforçam essa superficialidade. Provas e testes que priorizam questões objetivas e de múltipla escolha incentivam a memorização e não o raciocínio crítico e a resolução de problemas complexos. Esse tipo de avaliação não capta a profundidade do entendimento dos alunos e não promove o desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida acadêmica e profissional futura (FREITAS; LIBÂNEO; SILVA, 2018).

De acordo com Wilke e Feijó (2023), na contemporaneidade neoliberal, o sujeito da obediência foi alterado pela sociedade disciplinar e deu espaço ao sujeito do desempenho. Nessa realidade hiperconectada, tem-se uma sociedade positiva do desempenho

> e da sobrevaloração das motivações e atividades motivacionais e do empreendedorismo como chave de interpretação da vida e do significado de viver, na medida em que tais valores capturam o inconsciente social. Tal sociedade, caracterizada pela pressão constante por eficácia, rendimento e produtividade, tem contribuído para o desenvolvimento de infartos psíquicos de várias maneiras, como a pressão por desempenho, a cultura do excesso (viver no hiper), a medicalização e a violência neuronal que conduz ao esgotamento mental, emocional e até físico (p. 430-431).

Albuquerque e Zanardi (2021) destacam que os neoliberais são descritos como defensores fervorosos do mercado e da liberdade individual, promovendo a ideia de que o consumo deve guiar todas as políticas públicas, tornando a cidadania cada vez mais irrelevante. Eles

consideram o Estado um obstáculo ao sucesso individual, defendendo a livre iniciativa como uma resposta à suposta ineficácia das instituições sociais. Ao rejeitar as instâncias sociais e coletivas, a educação passa a focar no empreendedorismo e no sucesso financeiro, valorizando a competição e a criação de projetos de vida individuais voltados para o mercado. Nesse cenário, o movimento TPE é apresentado como um exemplo de como os grandes conglomerados empresariais influenciam a educação brasileira, servindo aos interesses neoliberais ao promover uma educação que sustenta a desigualdade e seletividade da sociedade capitalista.

Silva, Almeida e Gatti (2016) ponderam que a docência envolve mais do que simplesmente transmitir conteúdo, requer a mobilização de conhecimentos teóricos e práticos que permitam ao professor se adaptar às diversas situações em sala de aula, refletir sobre o contexto em que atua e exercer a sua autonomia de forma responsável. Essa autonomia, contudo, não deve ser entendida como liberdade irrestrita ou como um direito individual dissociado do compromisso com a tarefa educativa. A autonomia docente e escolar está vinculada à responsabilidade ética e pedagógica que norteia a educação. Conforme enfatizado por Azanha (1998), a autonomia só ganha significado quando se refere à autonomia da tarefa educativa, ou seja, à capacidade de o professor e a escola tomarem decisões pedagógicas com base em critérios que visam ao aprimoramento da formação escolar.

O princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, segundo Silva, Almeida e Gatti (2016), garantido pela Constituição e reforçado pela LDBEN, reflete a diversidade e a complexidade do ambiente escolar. Essa pluralidade assegura que não haja uma visão única

ou prescritiva sobre o que o professor “deve ser” ou “deve fazer”, e muito menos sobre quais metodologias pedagógicas deve adotar. No entanto, essa liberdade não pode ser confundida com arbitrariedade ou falta de compromisso com a educação.

Dentro desse contexto, o professor deve ser capaz de refletir e de escolher, em conjunto com a comunidade escolar, quais abordagens metodológicas e conteúdos de ensino são mais adequados ao seu contexto específico. A LDBEN vigente, em seus artigos 12, 13 e 14, assegura o direito de os professores de participar do planejamento e da elaboração da proposta pedagógica da escola, reconhecendo a sua contribuição como elemento central para a construção de uma educação de qualidade (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016). Por outro lado, o exercício da autonomia não isenta o professor de suas responsabilidades. A escolha entre ensinar ou não ensinar, planejar ou não planejar as atividades de ensino, ou participar ou não da elaboração da proposta pedagógica da escola não são opções válidas dentro de uma perspectiva profissional responsável. Tais comportamentos não apenas comprometem a qualidade da educação, mas também violam os princípios éticos e legais que regem a profissão docente.

Assim sendo, a profissionalização dos professores e a clarificação dos conhecimentos necessários à docência não visam a estabelecer um modelo rígido ou prescritivo, mas sim oferecer uma estrutura que ajude a delinear a ação docente. É crucial que o professor tenha liberdade para refletir sobre a sua prática e se adaptar ao seu contexto, entretanto, essa liberdade deve estar sempre ancorada em um compromisso ético com a educação e no reconhecimento dos objetivos fundamentais da escola.

As próximas três questões do questionário (17, 19 e 20) se enquadram na categoria 2, que explora o saber o ponto de vista dos professores a respeito da formação continuada antes e depois da inserção do SAB.

Com relação à pergunta 17 – *Há alguma orientação pelo SAB quanto a utilização do material apostilado? Seja por meio de formação presencial ou digital?* – , todos os cinco professores afirmam que receberam orientações e ainda há cursos disponibilizados que orientam para a utilização do material, como observamos na fala dos Professores 1 e 2:

> **Professor 1 -** Sim, existem cursos online e formações presenciais.
> **Professor 2 -** No momento da implantação, no momento conturbado pelo covid, tivemos muitas formações online, sobre o livro, plataforma, disciplinas, sondar, avaliações. E também temos formações presenciais 2 ou mais vezes ao anos.

Nessas asserções há aspectos que ficam entrelaçado no cotidiano escolar dos professores que utilizam do SAB como ferramenta pedagógica. Segundo o material descritivo do SAB, disposto do documento de Inexigibilidade 004/2021, a formação continuada é um processo composto de práticas presenciais, cursos *online* na plataforma Aprende Brasil Digital e com consultoria do suporte pedagógico, do próprio sistema de ensino, quando necessário. As formações, desse modo, giram em torno de orientar os professores diante da necessidade de explorar todo o conteúdo como forma de acompanhar o planejamento dos sistemas apostilados, além de estimular os bons resultados nos *rankings*

das avaliações. É possível constatar também que as formações abordam as possibilidades educacionais digitais e as metodologias ativas.

O Professor 2 mencionou que a formação continuada os capacita no uso de ferramentas digitais, de plataformas educacionais e de recursos *online*, integrando essas tecnologias em suas práticas pedagógicas, oferece cursos *online* nas mais diversas áreas, como formação complementar, e os ensina a como utilizar recursos tecnológicos, como simulações, jogos educativos e plataformas colaborativas.

Depreendemos disso que os professores são treinados em como planejar e organizar as suas aulas de modo a combinar efetivamente os materiais apostilados com os recursos digitais. Isso pode incluir o uso de materiais digitais para complementar e aprofundar os tópicos abordados nas apostilas ou para introduzir novas formas de avaliação. Assim, além de ensinar o conteúdo tradicional, os professores devem desenvolver as competências digitais dos alunos, preparando-os para um mundo cada vez mais digital (ORTIZ; DENARDIN, 2022).

A pergunta 19 foi esta: *Antes da inserção do SAB, como era a Formação Continuada para os professores?* Um professor respondeu não ter conhecimento de como era antes, ou seja, sempre trabalhou com o sistema apostilado. Na visão dos demais professores, como indicam as falas a seguir, as formações eram oferecidas por meios de palestras, grupos de estudos, formações *online* e planejamento em grupo:

> **Professor 2 -** Palestras no início do ano letivo e após o recesso de julho. Formações online na plataforma Mec (Mec). Eram as principais, depende muito da necessidade de horas.

> **Professor 4** - Planejamos com livro didático, planejamentos em grupo no início do ano. E em cada bimestre/semestre.
> **Professor 5** - Tínhamos cursos e palestras, bem como grupos de estudos nas escolas, com temas pré-definidos.

A formação continuada de professores é um componente essencial para a melhoria da qualidade da educação, garantindo que os educadores estejam constantemente atualizados e preparados para enfrentar os desafios pedagógicos. Com base na exposição dos professores, discutimos, a partir da literatura, alguns pontos dessas formas de formação.

De acordo com Romanowski e Martins (2010), as palestras formativas são ferramentas valiosas na formação continuada dos professores, oferecendo a oportunidade de ouvir especialistas sobre diversas áreas do conhecimento, novas metodologias de ensino e inovações pedagógicas. Elas mantêm os professores informados sobre as últimas pesquisas e tendências educacionais, proporcionando novas perspectivas e ideias aplicáveis em sala de aula. Além disso, ouvir especialistas na área da educação pode inspirar e motivar os professores, renovando seu compromisso com a profissão e com o desenvolvimento contínuo (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010).

Os grupos de estudos são abordagens colaborativas para a formação continuada, permitindo que os professores trabalhem juntos para explorar e aprofundar conhecimentos sobre temas específicos. Esses grupos promovem a colaboração e a troca de experiências entre os professores, o que pode levar ao desenvolvimento de novas estratégias e práticas pedagógicas. Trabalhar em grupo permite que os professores

aprendam uns com os outros, desenvolvendo as suas habilidades de análise crítica e reflexão sobre a prática educativa (DAVIS, 2012).

Ferreira *et al*. (2020) apontam que as formações *online* ganharam destaque especial no período da pandemia de covid-19, proporcionando a flexibilidade e a acessibilidade para o aperfeiçoamento dos professores. As formações *online* permitem que os docentes participem de cursos e treinamentos em qualquer lugar e a qualquer momento, facilitando a conciliação com suas responsabilidades profissionais e pessoais. Além disso, as plataformas *online* são repletas de cursos com vários recursos, desde vídeos e artigos, até fóruns de discussão para entender as opiniões de outras pessoas. Contudo, por ser marcada exclusivamente pela exposição teórica sobre o assunto e possivelmente com relatos de experiências de alguns professores, esse tipo de formação não promove, na maioria das vezes, a interação face a face com o professor com o especialista.

Ustra e Hernandes (2010) esclarecem que o planejamento em grupo é uma prática que envolve a colaboração entre professores para planejar e desenvolver currículos e estratégias de ensino. Trabalhar em grupo permite que os professores combinem suas habilidades e conhecimentos, gerando ideias criativas e soluções para desafios pedagógicos. O planejamento ajuda a garantir que os currículos sejam consistentes e coerentes, promovendo uma abordagem integrada e harmoniosa ao ensino. No entanto, encontrar tempo para que todos os membros do grupo se reúnam pode ser um desafio logístico significativo, por isso, para os autores, é fundamental estabelecer o dia de estudo e de planejamento para o desenvolvimento dessa prática. A colaboração em grupo também pode levar a divergências de opinião e conflitos, que

precisam ser gerenciados de maneira construtiva para garantir resultados produtivos.

Outro aspecto explorado na segunda categoria de análise em tela foi o ponto de vista dos professores a respeito de como é aplicada a formação continuada por meio do SAB, no sentido de compreender se houve alterações no formato em relação ao modo como era oferecida anteriormente. Assim, a pregunta 20 indagou: *A partir da inserção do SAB, como é aplicada a Formação Continuada para os professores? Houve alterações?*

Em resposta, os professores informaram que a formação oferecida passa tanto pelo modelo presencial quanto pelo formato *online*:

> **Professor 2 -** Continuamos com as formações de início e metade do ano, às vezes com profissionais do Aprende. O sistema oferece alguns cursos online pela plataforma também. Somos convidados a escolher o que melhor se encaixa na nossa atuação (ano escolar).
> **Professor 3 -** Alguns cursos digitais e palestras no início do ano, na metade do ano com palestrantes específicos para a disciplina, de certa forma sim.

Como discursivisado pelos docentes, as formações continuam ocorrendo no início e na metade do ano escolar. No documento descritivo do SAB, contido no arquivo Inexigibilidade 004/2021, afirma-se que as formações presenciais, quando necessário, seriam ofertadas por profissionais do Aprende Brasil. Os professores também podem optar por cursos de capacitação disponíveis plataforma Aprende Brasil Digital, como forma de enriquecimento e formação continuada, que se encaixem em sua atuação, selecionando quantos cursos quiserem, quando quiserem.

Mesmo com as poucas informações fornecidas pelos professores, inferimos que não houve mudanças nas formações continuadas desde a inserção do SAB até o momento da aplicação dos questionários desta pesquisa. No que tange à maneira como a formação é ministrada, com a inserção do SAB, ela está alinhada à utilização do material apostilado. No entanto, é notória a mudança de como era a formação continuada antes da inserção e após dela, sabendo que os sistemas apostilados priorizam a quantidade de conteúdo, os números nos índices das avaliações e formações que se adéquem a esses objetivos.

Pelo fato de as formações continuadas em Dois Vizinhos – PR, na atualidade, conterem esse formato, ousamos citar alguns pontos que são deixados de lado e que poderiam estar nas pautas dessas formações: promover práticas de reflexão crítica em que os professores analisam as suas próprias crenças, práticas pedagógicas e os contextos em que atuam; focalizar em práticas pedagógicas que tratem os alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizado, respeitando as suas individualidades e os contextos sociais; desenvolver habilidades de empatia e de comunicação entre professores e alunos para construir um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso; ensinar estratégias para promover a equidade e a inclusão na sala de aula, atendendo às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles de grupos historicamente marginalizados; proporcionar um entendimento sólido dos princípios históricos e filosóficos que fundamentam a educação; explorar diversas teorias de aprendizagem (como construtivismo, cognitivismo e sociointeracionismo) e suas práticas pedagógicas; ensinar conceitos de psicologia educacional para ajudar os professores a entenderem os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos; oferecer

técnicas de planejamento de aulas que sejam flexíveis e adaptáveis às necessidades dos alunos; capacitar os professores no uso de tecnologias educacionais para enriquecer o ensino e a aprendizagem; auxiliar os professores a entenderem e valorizarem a diversidade cultural e linguística dos alunos; compartilhar práticas e estratégias para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo que todos tenham acesso à aprendizagem de qualidade; abordar questões de gênero e sexualidade, promovendo uma educação que respeite todas as identidades e orientações; promover a colaboração entre professores, criando comunidades de prática onde possam compartilhar experiências e estratégias; enfatizar a importância de utilizar pesquisas educacionais e práticas baseadas em evidências para informar e melhorar a prática pedagógica; desenvolver a inteligência emocional dos professores para que possam gerenciar suas emoções e ajudar os alunos a fazerem o mesmo; discutir o pelo bem-estar e a saúde mental dos professores, reconhecendo que educadores saudáveis são mais eficazes em suas práticas pedagógicas; e tantos outros temas pertinentes.

Por fim, a categoria 3 envolve as perguntas 21, 22, 23, 24 e 25 do questionário aplicado. O escopo foi compreender a utilização da plataforma Aprende Brasil Digital no que concerne à formação continuada dos professores e à sua inserção como ferramenta pedagógica de ensino. Nessa categoria, emergiram elementos relacionados aos desafios enfrentados pelos docentes diante desse modelo de formação.

A acessibilidade é um dos aspectos creditados como vantagem do uso de plataformas digitais nos processos formativos, a partir da defesa de que elas permitem que professores de diversas regiões, especialmente aquelas mais remotas, tenham a oportunidade de se

capacitar e atualizar seus conhecimentos. A flexibilidade de horários oferecida por esses cursos também ganha destaque nesse discurso, pois o argumento é que concede aos docentes a possiblidade de conciliar as suas atividades profissionais e pessoais com os estudos.

No entanto, a formação digital de professores não está isenta de críticas. A falta de interação presencial pode ser um fator limitante na construção de uma comunidade de aprendizagem sólida e na troca de experiências entre pares. A educação presencial oferece um ambiente rico em interações sociais, debates e atividades práticas que são difíceis de replicar em um ambiente virtual. Além disso, a eficácia do ensino a distância depende fortemente da autodisciplina e da motivação dos alunos, o que pode ser um desafio para alguns professores que não estão acostumados a esse tipo de aprendizagem.

Outro ponto crítico é a qualidade e a adequação dos conteúdos oferecidos nas plataformas digitais. Nem todas as instituições que oferecem cursos *online* têm um rigor acadêmico adequado ou utilizam metodologias pedagógicas eficazes. A superficialidade de alguns conteúdos pode comprometer a formação dos professores, resultando em profissionais menos preparados para enfrentar os desafios da sala de aula. A formação de professores exige um aprofundamento teórico e prático que deve ser garantido independentemente do meio pelo qual é oferecida.

Considerando tais aspectos, os professores responderam à pergunta 21: *Você faz uso da plataforma Aprende Brasil Digital? Se sim, você pode comentar de que forma utiliza? E em que momentos*. Todos os professores afirmaram fazer uso da plataforma, como ressaltado na fala do Professor 5:

> **Professor 5 -** Sim. Quando têm cursos disponíveis ou quando há alguma atividade sugerida na apostila.

Nessa questão, observamos o modo como os professores utilizam a plataforma por parte dos professores. Além do Professor 5, destacando o uso em momentos específicos, como cursos disponíveis ou atividades sugeridas na apostila, outro professor mencionou que consulta na plataforma os conteúdos de leitura, enquanto outro acessa o livro digital ocasionalmente e os demais utilizam a apostila como meio de acesso. Essas asserções reforçam que há uma aceitação e reconhecimento da importância da ferramenta, porém, o uso é limitado e varia entre consultas esporádicas e acesso quando necessário.

Essa abordagem revela algumas questões sobre a implementação e o impacto da plataforma no processo educativo. A utilização esporádica sugere que a plataforma não está totalmente integrada ao planejamento pedagógico dos professores, o que pode ser considerado implicitamente que os professores apontem certas críticas do uso de tecnologias aos estudantes.

Visualizamos, com isso, o fenômeno apontado por Wilke e Feijó (2023) como Pedagogia em Rede, uma abordagem educacional relacionada ao "uso extensivo de plataformas digitais, majoritariamente comerciais, como aplicativos, sites e sistemas de gerenciamento de aprendizado, para oferecer conteúdo de forma remota" (p. 423). De acordo com Srnicek (2016), essa perspectiva se enquadra no conceito de Capitalismo de Plataforma.

Wilke e Feijó (2023) acrescentam que a Pedagogia das Redes, embora apresente inúmeras vantagens, como a integração de diversos

aplicativos que facilitam a comunicação, o compartilhamento de ideias entre professores e estudantes, assim como promove o desenvolvimento de habilidades criativas, como a produção de vídeos, edição de fotografias e criação de conteúdos digitais e noções de tráfego nas infovias. Contudo, os autores exploram os desafios dessa abordagem, como o uso excessivo de plataformas digitais, que pode contribuir para uma dependência tecnológica, impactando negativamente o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação.

No contexto da ubiquidade computacional, salientado pelos autores e problematizado por Lúcia Santaella (2013), os dispositivos tecnológicos portáteis estão se tornando cada vez mais comuns no ambiente de ensino-aprendizagem. Isso contribui para a transformação da educação na era da Indústria 4.0. Entretanto, essa transição para o digital tem implicações, como a possível extinção da escrita à mão, com estudantes preferindo usar câmeras para registrar notas e transformá-las em arquivos digitalizados.

As interações físicas entre estudantes estão sendo ressignificadas em um processo híbrido, com atividades em grupo e discussões sobre conceitos agora assistidas por plataformas de inteligência artificial. A interação *online* tende a ser menos envolvente do que a presencial, o que pode afetar diretamente a participação dos alunos. A presença física em uma sala de aula oferece maiores oportunidades para a troca de sentimentos e para a construção de diálogos inclusivos, essenciais para a compreensão dos conceitos apresentados. A pedagogia dialógica de Paulo freire, que se baseia na interação presencial, é fundamental para explorar a criatividade e a pluralidade dos ambientes de ensino-aprendizagem.

As aulas virtuais muitas vezes resultam em menor participação dos alunos, muitos dos quais não ligam as câmeras ou se sentem desconfortáveis para falar ou escrever perguntas. Além disso, dificuldades no acesso às salas virtuais exacerbam as desigualdades digitais. Portanto, é crucial que os educadores estejam conscientes desses problemas e trabalhem para mitigá-los, garantindo que a pedagogia das plataformas digitais seja eficaz e beneficie todos os estudantes.

Diante desse cenário, apresentamos o caso da Suécia, país que, segundo Tenente (2023), colunista do portal do G1, desistiu da educação 100% digital para voltar a utilizar livros impressos. De acordo com a autora, desde a década de 1990, o país não mediu esforços para obter uma educação 100% digital nas escolas, porém, no decorrer do ano de 2023 gastou 45 milhões de euros (cerca de R$242 milhões) na distribuição de livros didáticos impressos. A reversão na política de digitalização do ensino ilustra um movimento de reflexão global sobre os impactos da tecnologia na educação. A ministra Lotta Edholm critica a postura anterior do governo sueco de promover a educação 100% informatizada de forma acrítica, enfatizando que, embora os recursos digitais ofereçam vantagens, como a combinação de imagem, de texto e de som, o livro físico contém benefícios que nenhuma tela pode substituir (TENENTE, 2023).

A discussão é enriquecida com a perspectiva de Inger Enkvist, uma pedagoga sueca com vasta experiência, que ressalta a percepção de que os alunos parecem estar aprendendo menos e enfrentando dificuldades crescentes, como a diminuição da capacidade de concentração e da habilidade de escrever corretamente, devido à crescente dependência de dispositivos digitais (TENENTE, 2023).

Além disso, a matéria de Tenente (2023) destaca a preocupação do governo sueco com a queda no desempenho dos alunos em leitura, atribuída ao uso intensivo de telas nas salas de aula, apontando-se para evidências científicas que sugerem que o material físico, como livros impressos, oferece benefícios educacionais superiores em comparação com o conteúdo digital. Além disso, registra-se a dificuldade dos pais em acompanhar as tarefas escolares digitais de seus filhos, assim como indícios que atestam os benefícios do livro físico no processo de aprendizagem. Estudos comparativos entre leitura digital e em papel mostram que os alunos tendem a compreender e memorizar melhor o conteúdo quando utilizam materiais físicos (TENENTE, 2023).

Outra pergunta que integra a categoria 3 é a: *Você fez ou faz algum curso ofertado na plataforma Aprende Brasi Digital? Se sim, comenta qual(is) curso(s) você já fez*. Dos cinco docentes, apenas um disse não ter feito nenhum curso até o momento da coleta de dados desta pesquisa; os outros quatro já fizeram cursos relacionados à Educação Infantil, à Resolução de Problemas em sala, à Alfabetização, à Contação de Histórias e os direcionados a cada disciplinas relacionada ao Sondar. Não foi possível verificarmos quais os cursos de formação oferecidos aos professores na plataforma, pois o SAB, do grupo Positivo, não divulga essas informações em seus canais informativos, restringindo apenas aos professores e secretarias parceiros, por meio de *login* e senha de acesso. Esse cenário revela uma tendência positiva em relação à adesão dos professores aos cursos oferecidos pela plataforma, mas também sucinta questões sobre o seu impacto e a sua integração na prática pedagógica.

No entanto, a resposta de um professor que não participou de nenhum curso até o momento pode ser vista como um sinal de que ainda

existem barreiras a serem superadas. Esse fato pode refletir uma série de desafios, como falta de tempo e as dificuldades de acesso. A ausência de participação também pode indicar que nem todos os professores se sentem suficientemente incentivados ou apoiados para se engajarem em cursos digitais (FLÔRES. LIMA; COUTINHO, 2021).

A formação continuada de professor é vital para o seu desenvolvimento profissional, pois o campo da educação está em constante mudanças. Portanto, tanto a plataforma Aprende Brasil Digital quanto a equipe de consultoria pedagógica devem desempenhar conjuntamente um papel significativo ao oferecer cursos de formação. Para que tenham um impacto real, é necessário garantir que os conhecimentos adquiridos sejam efetivamente aplicados na prática docente diária. Isso requer um acompanhamento mais próximo para que os professores possam integrar conhecimento e abordagens pedagógicas em suas aulas.

Antunes e Filgueiras (2020) discutem a alienação e a fragmentação do trabalho no contexto da plataformização. Eles argumentam que a formação *online* pode contribuir para a alienação dos professores, afastando-os das interações humanas e do trabalho colaborativo que são essenciais para uma prática pedagógica rica e significativa. O ambiente *online* pode fragmentar a experiência de aprendizagem, tornando-a uma série de tarefas isoladas em vez de um processo integrado e colaborativo.

Ademais, a plataformização pode levar à precarização do trabalho docente. A dependência de cursos *online* pode reduzir as oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas de forma presencial e mais estruturada, resultando em condições de trabalho mais

precarizadas (BALL, 2005; SILVA, 2020). Isso inclui a redução do apoio institucional e financeiro para a formação, a sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento adequado das horas dedicadas ao desenvolvimento profissional online.

Ainda na categoria 3, temos a pergunta 23: *O Aprende Brasil Digital promove ações de formação continuada? Se sim, comenta como essas ações são ofertadas*. Um único professor se absteve em compartilhar essa informação, outro professor comenta não saber e os demais apontam que o Aprende Brasil Digital promove a formação continuada aos professores. Os docentes salientam que as formações às vezes acontecem pela plataforma e às vezes de forma presencial. Fazemos um destaque para as respostas de dois professores: um citou formações por meio de palestras e outro diz que as ações são em formas de cursos e minipalestras com temas específicas de cada turma.

Com base nas falas dos professores, constatamos que as formações do Aprende Brasil Digital acontecem de forma presencial e online, porém, não forneceram muitos detalhes sobre como são ofertadas as formações presenciais.

Em seu *site*, esclarece-se que

> O Aprende Brasil Digital é um ambiente virtual de aprendizagem e gestão escolar pensado e estruturado para os municípios parceiros do Sistema de Ensino Aprende Brasil. Para aprende mais ou ampliar o conhecimento sobre os conteúdos estudados, o aluno conta com trilhas de aprendizagem e outros recursos digitais vinculados ao Livro Didático Integrado. Além disso, professor e gestor têm acesso a ferramentas que possibilitam o acompanhamento de cada aluno e facilitam a

> comunicação dentro e fora da escola (APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO, 2024).

Com relação especificamente à formação continuada de professores, argumenta-se que as "sequências didáticas, dicas dos assessores pedagógicos, videoaulas e também uma biblioteca com documentos atuais são recursos exclusivos para o uso do professor e que vão contribuir para a dinamização do processo de ensino e aprendizagem" (*Ibidem).*

Wilke e Feijó (2023, p. 423) ponderam que a cibereducação[30]

> tem sido majoritariamente enfocada sob a rubrica do ensino-aprendizado e de construção do conhecimento, sendo que a modalidade de ensino à distância e o ensino híbrido e suas atividades síncronas e assíncronas são seus exemplos mais visíveis. Neste sentido, o termo abrange um conjunto de métodos didático-pedagógicos e suas práticas, o conjunto da infraestrutura tecnológica e seus aparatos, as formas de ensinar, e aprender e os comportamentos e hábitos desenvolvidos dentro da ciberescola, ou da dimensão da escola que trafega pelas infovias e pela nuvem. Entretanto, ela é mais ampla, uma vez que abrange também os processos administrativos e de gerenciamento das práticas educacionais nas redes públicas e privadas de ensino, desde o advento da internet.

[30] Cibereducação, segundo Wilke e Feijó (2023), se refere ao uso das tecnologias digitais e da internet para mediar e facilitar processos educacionais. Essa abordagem envolve a integração de ferramentas tecnológicas, como plataformas *online*, recursos multimídia e ambientes virtuais de aprendizagem. A cibereducação não se limita apenas à substituição das aulas presenciais por conteúdos digitais, mas propõe uma reestruturação do modelo educacional, valorizando a autonomia do estudante, a personalização do ensino e a potencialização das práticas pedagógicas por meio das possibilidades oferecidas pelo ciberespaço.

Nas duas últimas questões que compõem a categoria 3, optamos por evidenciar todos os excertos das falas dos professores para se ter um entendimento literal do que disseram. Com relação à pergunta 24 - *Qual a sua opinião sobre o Aprende Brasil Digital? Houve mudanças na sua prática pedagógica?*, os docentes assim se expressaram:

> **Professor 1 –** Acho bem prático para mim, pois facilita o uso dos áudios.
> **Professor 2 –** O livro é bom, segue a BNCC. Contudo, aborda alguns tópicos importantes, sem se aprofundar muito. O que nos faz buscar conteúdos e complementar às aulas também.
> **Professor 3 –** Boa, mudança houve sim, pois não precisamos usar tanto xerox, algumas atividades é só destacar e o aluno colar.
> **Professor 4 –** Ajuda bastante na prática, porém temos que procurar outras formas e atividades também para complementação.
> **Professor 5 –** Trabalho do aprende Brasil é ótimo, com sugestões de encaminhamento, material de qualidade. Sim, houve mudanças na prática, principalmente em relação ao uso de tecnologia.

As respostas revelam uma gama de percepções que vão desde a praticidade e a facilitação de recursos, até a necessidade de complementação dos conteúdos. A análise dessas opiniões nos permite refletir criticamente sobre os pontos fortes e as limitações da plataforma no contexto educacional.

O Professor 1 destaca a praticidade da plataforma, especificamente com relação ao uso de áudios. Isso indica que a Aprende Brasil Digital oferece recursos multimídia que podem enriquecer a experiência de aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas. A integração de diferentes mídias é um avanço significativo, pois atende a

diferentes estilos de aprendizagem e pode aumentar o engajamento dos alunos.

O Professor 2, por outro lado, elogia o alinhamento do livro digital com a BNCC, mas critica a superficialidade de alguns tópicos abordados. Essa observação é crucial, pois sugere que, embora a plataforma esteja em conformidade com as diretrizes curriculares, há uma necessidade de aprofundamento em certos conteúdos. Isso indica que os professores precisam buscar materiais adicionais para complementar as suas aulas, o que pode ser visto como uma limitação significativa, especialmente em contextos em que o tempo e os recursos são escassos.

O Professor 3 menciona uma mudança prática relevante a redução do uso de fotocópias. A capacidade de destacar e colar atividades diretamente do material digital não só economiza recursos, mas também facilita a logística da sala de aula. Esse aspecto, por mais que positivo, enquadra-se nas mudanças da utilização do SAB e não propriamente do recurso tecnológico do Aprende Brasil Digital.

O Professor 4 reconhece a ajuda que a plataforma proporciona à prática pedagógica, mas ressalta a necessidade de procurar outras formas e atividades para complementação. Essa opinião reforça a crítica anterior sobre a superficialidade dos conteúdos e indica que, embora a plataforma seja útil, não é autossuficiente. Os professores ainda precisam investir tempo e esforço para encontrar recursos adicionais que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem.

O Professor 5 oferece uma visão bastante positiva, destacando a qualidade do material e as sugestões de encaminhamento pedagógico fornecidas pela plataforma. Além disso, menciona uma mudança significativa na prática pedagógica, especialmente no uso da tecnologia.

Isso sugere que Aprende Brasil Digital não apenas fornece recursos de qualidade, mas também incentiva a integração tecnológica nas suas aulas.

Albuquerque e Zanardini (2021) salientam o impacto das políticas neoliberais no trabalho e na educação, destacando como a liberdade de empreender e as desigualdades se interconectam por meio de reformas trabalhistas e educacionais. A BNCC é apontada como um instrumento de padronização nas políticas públicas educacionais brasileiras, definindo aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica, conforme estipulado pelo PNE. Esse documento normativo orienta a elaboração dos currículos escolares em todo o país, tanto em instituições públicas quanto privadas. Embora a implementação da BNCC seja uma experiência recente no Brasil, outros países como os Estados Unidos já adotaram bases comuns anteriormente. Nos EUA, a *Common Core State Standards* foi introduzida em 2010, focalizando apenas em Inglês e Matemática, e não sendo obrigatória, o que permitiu que cada estado decidisse sobre a sua adoção. Essa comparação ilustra diferentes abordagens na padronização curricular e suas implicações para a educação e a sociedade.

Sob a perspectiva crítica de uma educação neoliberal, os comentários positivos dos professores sobre o uso da plataforma Aprende Brasil Digital podem ser interpretados de várias maneiras, pontuando-se tanto benefícios quanto preocupações profundas. A educação neoliberal enfatiza a eficiência, a padronização e a incorporação de tecnologias de mercado na educação, o que pode explicar parte do entusiasmo dos professores pela plataforma. No entanto, essa mesma perspectiva também alerta para os riscos e limitações associados a essa abordagem.

Segundo Freitas (1993), trata-se de um novo paradigma de exploração do trabalho, o neotecnicismo, que emergiu com o avanço da tecnologia e a complexificação dos processos produtivos. Esse conceito está profundamente ligado às transformações nas forças produtivas e à adoção de tecnologias sofisticadas que exigem um trabalhador mais qualificado e especializado. No contexto do capitalismo contemporâneo, essa nova forma de exploração não se baseia apenas na força física do trabalhador, mas também em suas capacidades cognitivas e técnicas.

Freitas (1993) argumenta que, para manter a exploração eficaz nesse novo cenário, o capital precisa investir na educação e qualificação dos trabalhadores. Isso significa abrir a "torneira da instrução" um pouco mais do que no passado, quando a necessidade de qualificação era mínima e o capital podia se dar ao luxo de manter a educação das massas em um nível muito baixo. No entanto, esse aumento na instrução não é motivado por uma preocupação genuína com o desenvolvimento humano, mas sim pela necessidade de formar uma força de trabalho apta a operar as tecnologias avançadas e a se engajar em processos produtivos mais complexos.

A nova forma de exploração do trabalho, portanto, envolve um paradoxo: ao mesmo tempo em que o capital precisa de trabalhadores mais educados, ele teme que a educação conduza a uma maior conscientização e, potencialmente, à resistência contra a exploração. Freitas (1993) sugere que o capital responde a esse dilema tentando controlar o sistema educacional, garantindo que a educação oferecida sirva principalmente aos seus interesses. Isso pode ser feito por meio da implementação de currículos que enfatizam habilidades técnicas e conhecimentos úteis para a produção, ao mesmo tempo que minimizam a

formação crítica e humanística que poderia fazer com que os trabalhadores questionassem o sistema capitalista.

A praticidade e a eficiência destacadas pelos professores podem ser vistas como reflexo da lógica neoliberal de otimização e de racionalização do trabalho docente. A facilidade de uso e a economia de tempo proporcionadas pela plataforma permitem que os professores gerenciem as suas tarefas, alinhando-se com a ideia de maximização dos recursos e de minimização dos custos. No entanto, essa ênfase na eficiência pode obscurecer questões mais profundas sobre a qualidade do ensino e a formação integral dos alunos. Quando a educação é tratada como um processo meramente técnico e operacional, há o risco de se negligenciar o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes.

Os elogios à qualidade dos materiais e à estruturação das aulas sugeridas pela plataforma podem ser interpretados como uma aceitação tácita de uma abordagem tecnocrática à educação. A dependência de recursos pré-formatados e de soluções prontas pode minar a criatividade e a autonomia dos professores, transformando-os em meros executores de um currículo prescrito. Ortiz, Denardin e Neto (2021) alertam que essa tendência pode desprofissionalizar o ensino, reduzindo os educadores a técnicos que aplicam métodos e materiais desenvolvidos por terceiros, muitas vezes alheios à realidade específica de cada sala de aula.

Segundo os autores, a autonomia do professor, conforme discutido por Contreras (2012), é uma questão complexa que começa com a própria definição do profissionalismo docente. O termo “profissional” carrega diversas perspectivas e ideologias, tornando o profissionalismo um tema controverso e disputado. Por um lado, busca-se o reconhecimento e o prestígio social, uma resposta à desqualificação e um

desejo de pertencimento a uma categoria exclusiva; por outro, como alertado por Contreras, as armadilhas desse profissionalismo podem conduzir os professores a um processo de proletarização, em que perdem progressivamente o controle e o sentido do seu trabalho, resultando em uma perda de autonomia.

A tese de proletarização do trabalho docente aponta que os professores têm enfrentado uma subtração de qualidades essenciais, o que os conduz à perda de controle sobre suas atividades. Essa perda de autonomia é exacerbada tanto pelo controle técnico imposto sobre eles quanto pela desorientação ideológica a que são submetidos. Em outras palavras, não é apenas a aplicação de métodos e técnicas rígidas que limita a liberdade dos docentes, mas também as influências ideológicas que moldam as suas percepções e atitudes profissionais.

A integração de tecnologias educacionais, celebrada por alguns professores, também é um aspecto central na crítica neoliberal da educação 4.0. A incorporação de ferramentas digitais é frequentemente promovida como uma forma de modernizar e melhorar o ensino. Entretanto, Wilke e Feijó (2023) argumentam que essa tecnologia pode ser usada como um mecanismo de controle e de vigilância, monitorando o desempenho dos professores e dos alunos de maneira mais intrusiva. Além disso, a dependência de plataformas digitais pode levar à privatização de partes significativas do sistema educacional, transferindo o controle da educação pública para empresas privadas que fornecem essas tecnologias.

Além da pedagogia de desempenho,

> ergue-se sobre os pilares do discurso meritocrático, o que desvela o componente da ética neoliberal, e tem despertado preocupações em muitos docentes sobre os possíveis impactos desse modelo no processo pedagógico de ensino-aprendizagem. A carga horária excessiva, aliada à competição acirrada pelos "bons resultados", é uma marca dos grandes grupos educacionais privados que controlam o atual cenário desses desdobramentos da educação no Brasil (WILKE; FEIJÓ, 2023, p. 433).

A última pergunta analisada foi a 25 - *Na sua opinião, há necessidade de outras ações de formação continuada? Para além dos cursos que são ofertados na plataforma Aprendi Brasil Digital? O que deveriam trabalhar*. As respostas foram estas:

> **Professor 1 –** Acredito que sim, seria interessante abordar temas específicos das disciplinas.
> **Professor 2 –** Toda formação é válida, depende de como você a encara e como aproveitar o conhecimento transmitido. Mesmo assim, cursos como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), presenciais e com prática, agregam mais significado à formação.
> **Professor 3 –** Seria bom mais cursos, mas o bom que fosse no horário das aulas, depois à noite e nos finais de semana são complicados para nós, professores.
> **Professor 4 –** Focar a realidade das nossas escolas. O que precisam, materiais, livros, revistas e tecnologia mais avançada.
> **Professor 5 –** Sempre preciso. Conteúdos variados de língua portuguesa e matemática.

Os cinco professores comentaram sobre a necessidade de ações adicionais de formação continuada. As percepções são variadas,

refletindo a complexidade do processo educativo e a importância de uma formação continuada que vá além do conteúdo padronizado e digital.

O Professor 1 sugere que há uma necessidade de abordar temas específicos das disciplinas. Esse comentário ressalta a importância da especialização e da profundidade na formação continuada. A plataforma Aprende Brasil Digital pode oferecer uma base sólida, mas, para atender às demandas pedagógicas mais complexas e específicas, é fundamental que os professores tenham acesso a cursos que aprofundem seus conhecimentos em áreas específicas.

O Professor 2 reconhece o valor de toda formação, mas destaca a relevância do PNAIC. Esse ponto de vista critica implicitamente a natureza predominantemente digital dos cursos da plataforma, sugerindo que a formação prática e interativa pode ser mais significativa. A interação face a face, a prática em contexto real e o suporte imediato são elementos que enriquecem a formação dos professores, permitindo-lhes aplicar diretamente o que aprendem em suas práticas diárias.

O Professor 3 aborda uma questão prática e crucial: a disponibilidade de tempo para formação. A sugestão de que os cursos sejam oferecidos durante o horário de aula, em vez de à noite ou aos fins de semana, reflete a realidade do cansaço e das responsabilidades adicionais que os professores enfrentam. Essa opinião sublinha a necessidade de políticas educacionais que respeitem o tempo e o bem-estar dos professores, facilitando o acesso à formação continuada sem sobrecarregá-los.

O Professor 4 enfatiza a necessidade de focalizar a realidade específica das escolas, mencionando a demanda por materiais, livros, revistas e tecnologia avançada. Essa perspectiva destaca a importância de

uma formação contextualizada que considere as condições reais e as necessidades das escolas. Sem uma infraestrutura adequada e recursos materiais, a eficácia de qualquer formação continuada pode ser significativamente limitada. Além disso, a formação deve ser adaptada às particularidades de cada ambiente escolar, oferecendo soluções práticas e relevantes.

O Professor 5 reitera a premência constante de formação, especialmente em conteúdos variados de Língua Portuguesa e Matemática, reforçando uma demanda por uma formação continuada e diversificada que abranja as áreas fundamentais do currículo escolar. A ênfase nas duas disciplinas principais reflete a preocupação com a qualidade do ensino nas áreas básicas, que são cruciais para o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Nesse aspecto, Ortiz, Denardin e Neto (2021) argumentam que os sistemas apostilados determinam os materiais que serão utilizados nas escolas, fornecem formação continuada com objetivo de treiná-los para o uso de seus materiais e para a

> [...] gestão escolar no acompanhamento do trabalho dos docentes, são responsáveis por avaliações que os alunos farão (impondo, de certa maneira, o que deverá ser abordado em aula para que o aluno atinja os objetivos estipulados pelo próprio sistema), entre outras funções. Assim, o mercado passa a controlar aquilo que chega às salas de aulas, como os professores são formados e orientados e, também, influencia toda gestão escolar, devido às concepções de educação implícitas no sistema (p. 612).

Os autores ponderam que há um aumento significativo das pesquisas sobre os SAEs, impulsionado pelo crescimento dos grandes grupos educacionais e pela comercialização de sistemas de ensino. Essas pesquisas têm como foco compreender a visão dos professores em relação aos sistemas e como eles percebem o impacto deles em seu trabalho. Essa abordagem reflete uma preocupação com a autonomia profissional dos educadores e sugere que a imposição de estruturas curriculares e controles externos pode ser vista como uma limitação à liberdade e à criatividade dos professores. A ênfase na perspectiva dos professores nesses estudos sublinha a necessidade de se compreender as suas experiências e percepções, considerando que são eles os principais agentes no processo educacional.

Portanto, as pesquisas sobre SAEs não apenas fornecem uma percepção sobre o funcionamento e os efeitos desses sistemas, mas também destacam questões mais amplas relacionadas à autonomia e ao papel dos professores na construção do ambiente educacional. Ao reconhecer as preocupações dos professores com relação aos sistemas de apoio educacional, essas pesquisas contribuem para uma reflexão crítica sobre práticas e políticas educacionais, além de compreender o cenário no qual esses profissionais estão imersos na defensiva desses sistemas.

O currículo padronizado a homogeneização do ensino, as avaliações prontas e a crença da qualidade dos materiais são circunstâncias que passam pela formação continuada dos professores como processo de regular a atuação profissional. Por mais benéfico que o sistema aparenta ser, ainda há uma falta recorrente de ações que qualifiquem tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o processo de qualificação da formação contínua dos professores.

Paulo Freire propôs uma visão profundamente ética e transformadora sobre o papel do professor, centrada no compromisso com o conhecimento e a emancipação dos educandos. Para Freire (2022), o compromisso ético do professor com o ato de conhecer está intrinsecamente relacionado à sua capacidade de se colocar no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que o conhecimento não é algo que pode ser imposto de forma unilateral. O educador brasileiro critica a educação bancária, em que o professor deposita informações nos alunos de maneira passiva, sem permitir a construção crítica do saber. No lugar desse modelo, Freire propõe uma educação dialógica, na qual o conhecimento é construído coletivamente por meio da interação entre o educador e os educandos. Esse processo exige do professor uma postura ética de respeito ao aluno como sujeito de conhecimento.

O compromisso ético do professor, segundo Freire (2022), envolve a responsabilidade de reconhecer a realidade dos alunos, as suas histórias de vida e o contexto social em que estão inseridos. Conhecer não é apenas um ato intelectual, mas uma prática que abarca a sensibilidade e o respeito às múltiplas formas de saber, às culturas e às condições de vida dos educandos. Esse conhecimento implica também uma postura política, no sentido de que o educador deve ser consciente das relações de poder e de opressão que permeiam a sociedade e que afetam diretamente o processo educativo.

Freire (2021) entende que o ato de conhecer é um ato de transformação. O professor, ao se comprometer eticamente com o conhecimento, também se compromete com a transformação social, isso porque o ensino não pode ser neutro, mas sim sempre orientado pela busca da justiça social, da equidade e da emancipação dos indivíduos e

das comunidades. Nesse sentido, o compromisso do professor é tanto com o conhecimento técnico ou acadêmico quanto com a construção de uma consciência crítica que permita aos educandos questionarem, transformarem e melhorarem sua realidade.

Assim sendo, o compromisso ético do professor em conhecer está fundamentado na ideia de que a educação deve ser libertadora. O conhecimento, nesse contexto, torna-se um instrumento para a conscientização, para a luta contra a opressão e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (FREIRE, 2022). O docente, ao se engajar nisso, torna-se um agente de transformação, reconhecendo a importância de uma prática educativa que respeite e valorize a diversidade de saberes e que seja, acima de tudo, comprometida com a ética e com a humanização (FREIRE, 2021).

Georges Snyders (1981), em sua obra *Escola, classes e lutas de classes*, reflete profundamente sobre o papel da escola no contexto das lutas sociais, especialmente no que se refere às relações de classe. Para ele, a escola é um espaço de disputas que envolve saberes, conhecimento, valores, ideologias e poder. Na visão do autor, a escola é um reflexo da sociedade capitalista, na qual as desigualdades econômicas e sociais se manifestam, porém, ao mesmo tempo, é um local de resistência e de possibilidade de transformação.

Snyders (1981) defende que, além de a escola não ser neutra, é um *lócus* no qual as lutas de classe se reproduzem e se tornam evidentes. Ele parte da ideia de que o sistema educacional, ao ser parte de uma sociedade capitalista, tende a reproduzir as relações de dominação existentes. Isso se dá, principalmente, por meio de uma educação que, muitas vezes, reforça as desigualdades sociais e limita as oportunidades

de ascensão das classes populares. As escolas, segundo o autor, acabam frequentemente reproduzindo os interesses da classe dominante, moldando os alunos para aceitarem as condições impostas pela estrutura social vigente.

Entretanto, Snyders (1981) também vê a escola como um campo de luta e de contestação. Se, por um lado, a escola pode servir aos interesses da classe dominante, por outro, também pode ser um lugar em que as classes populares questionam e resistem a essas imposições. A escola, nesse sentido, torna-se um campo de batalha, no qual ideologias e interesses das diferentes classes sociais se confrontam. Para o autor, os educadores que têm consciência das desigualdades sociais e políticas podem, por meio de sua prática pedagógica, transformar a escola em um espaço de emancipação, ajudando os alunos a desenvolverem uma consciência crítica sobre a realidade em que vivem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar, a partir de uma abordagem dialética, que parte do geral para o específico, o uso da plataforma Aprende Brasil Digital na formação de professores em uma escola pública do campo do município de Dois Vizinhos - PR. Nessa perspectiva, discutimos elementos que incidem no processo de mercantilização da Educação Básica brasileira, assim como a relação dessa mercantilização com o SAB, que articula a formação de professores ao fenômeno da plataformização. Nesse caso específicos, analisamos o uso da plataforma Aprende Brasil Digital na formação continuada de alguns docentes, verificando como essa escolha está associada à regulação, ao controle e ao alinhamento formativo de professores no município em pauta. Por fim, enfatizamos como os professores da escola avaliam o uso da plataforma do SAB em sua formação em serviço, bem como os impactos no trabalho docente.

Ressaltamos que não foi nossa pretensão focalizar o material apostilado oferecido pelo Grupo Positivo e, com isso, trazer elementos que levem ao desarmamento do educadores no que tange ao conhecimento, à bagagem pedagógica, à experiência profissional e ao compromisso ético e político. O que se buscou foi justamente o contrário, tendo em vista os ataques da desprofissionalização dos professores, que são julgados a todo o tempo como incapazes e ineficientes, tendo em vista o cerceamento de sua autonomia.

O SAE, em vez de ser considerado um problema com solução direta, deve ser compreendido como um dilema, devido à sua natureza

complexa e às suas implicações pedagógicas, sociais e culturais. Essa visão se justifica pela existência de múltiplas perspectivas que têm tanto vantagens quanto desvantagens, exigindo uma análise cuidadosa. Em primeiro lugar, o SAE apresenta benefícios no que diz respeito à padronização do conteúdo, o que facilita o planejamento dos professores e assegura que todos os alunos tenham acesso ao mesmo material de ensino. Essa uniformidade, porém, envolve uma questão central: a autonomia do professor. Ao oferecer um conteúdo previamente organizado e estruturado, o sistema limita a liberdade docente de adaptar o ensino às necessidades específicas de cada aluno ou ao contexto local. Assim, o dilema está em conciliar a eficiência e a praticidade da padronização com a flexibilidade pedagógica que o ensino personalizado demanda.

Além disso, o SAE levanta uma importante discussão sobre equidade e desigualdade no ambiente educacional. Ao padronizar o currículo, o sistema pode ser uma ferramenta para reduzir as disparidades educacionais entre regiões, garantindo que todos sigam as mesmas diretrizes. No entanto, esse nivelamento pode acabar ignorando as diversidades culturais e as especificidades de cada comunidade, perpetuando desigualdades ao não reconhecer a realidade local dos alunos. Portanto, o dilema reside na escolha entre a padronização que busca a equidade e a necessidade de personalização que respeite as diferenças e pluralidades dos contextos educativos.

O SAE também coloca em pauta a formação crítica dos alunos. Embora o sistema possa ser eficaz na transmissão de conteúdos curriculares e na preparação dos alunos para exames, tende a priorizar uma abordagem mais instrumental, focalizada no cumprimento de metas

e resultados. Essa ênfase pode reduzir o espaço para o desenvolvimento de uma educação crítica e reflexiva, essencial para a formação cidadã e para o pensamento crítico dos alunos. Nesse sentido, o dilema é equilibrar a necessidade de um ensino eficiente com a importância de formar indivíduos capazes de questionar e transformar a realidade.

Com base nesses aspectos, entendemos que o SAE não deve ser encarado como um problema a ser resolvido, mas como um dilema que exige reflexão e ponderação. Há vantagens que podem facilitar o trabalho docente, todavia, há também desafios que limitam a autonomia pedagógica e a diversidade de abordagens educacionais.

Considerando as análises e debates realizados no decorrer desta pesquisa, observamos que, a partir da década de 1990, com a série de políticas neoliberais, incluindo a privatização de empresas estatais, liberalização do comércio e abertura do setor financeiro, medidas foram complementadas por programas de ajuste fiscal e controle de gastos públicos, visando a atrair investimentos e a manter a estabilidade macroeconômica. A flexibilização das leis trabalhistas e a implementação da Lei de Responsabilidade Fiscal são exemplos de ações que fomentaram a competição em setores estratégicos como energia e telecomunicações. A influência de organizações internacionais, como o FMI e o BM, também foi significativa, já que a obtenção de empréstimos e a adesão a programas de ajuste estrutural frequentemente exigiam a implementação de políticas neoliberais. O Plano Diretor, essencial para a Reforma Gerencial, organizou sistematicamente as propostas do MARE. Esse documento não se limitou a um rearranjo administrativo, mas propôs uma transformação profunda, fortalecendo a capacidade do Estado em efetivar as políticas públicas.

A reforma educacional no Brasil também sofreu influência da Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual diversos países se comprometeram a assegurar educação básica de qualidade. Países com altas taxas de analfabetismo foram incentivados a desenvolver políticas educativas articuladas ao Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, com vistas à universalização do acesso à educação e à melhoria da qualidade de vida.

Nesse contexto, a promulgação da LDBEN (Lei nº 9.394/96) promoveu a descentralização do sistema educacional, conferindo maior autonomia às escolas e aos sistemas de ensino municipais e estaduais. Também permitiu a participação do setor privado na educação e enfatizou a avaliação contínua e o rendimento escolar, buscando eficiência e responsabilização. É importante frisar que a implementação de avaliações em larga escala tem como escopo monitorar a qualidade da aprendizagem e estimular a competitividade entre as escolas. Esse enfoque na avaliação e na prestação de contas é característico da influência neoliberal, que valoriza a eficiência e os resultados mensuráveis.

A inserção do neoliberalismo na educação gerou debates e críticas. Essa abordagem pode comprometer a dimensão pública e democrática da educação, enfatizando o individualismo e a desigualdade. A desresponsabilização do Estado em investimentos sociais e a ênfase na competitividade podem levar à segmentação e à exclusão, marginalizando instituições públicas e grupos mais vulneráveis. As reformas neoliberais na educação no Brasil enfatizaram a descentralização, a autonomia escolar, a avaliação e s participação do setor privado, refletindo princípios de competitividade e eficiência. No entanto, essas reformas também suscitaram críticas sobre a promoção da desigualdade e a perda de foco

na formação humana integral. O desafio reside em equilibrar a busca por eficiência com a necessidade de uma educação inclusiva e equitativa.

Assim sendo, compreendemos de modo abrangente as transformações do sistema educacional sob a influência das políticas neoliberais, enfatizando a diversificação do financiamento, a administração das escolas em moldes empresariais, a redução do currículo às competências essenciais para a empregabilidade e a promoção da lógica de mercado e da competição na educação. Tais políticas, que se inserem no contexto mais amplo do capitalismo contemporâneo, têm impactos profundos nas relações materiais de trabalho, moldando as condições de emprego, de distribuição de renda, de oportunidades de trabalho e de formas de organização trabalhista. Laval (2019) emprega o conceito do "Estado regulador", que tende a delegar ações cotidianas aos escalões inferiores e a serviços descentralizados, promovendo parcerias entre diversos atores sociais e econômicos.

A mercantilização e a privatização do setor educacional são vistas como uma forma de tratar a educação como uma mercadoria e um investimento individual, e o mercado é o principal mecanismo para alocar recursos e definir a qualidade educacional. Isso resulta no desenvolvimento de escolas privadas, universidades corporativas e outras formas de oferta educacional inspiradas na lógica do mercado. As políticas neoliberais na educação não são implementadas de forma homogênea ou padronizada, variando de acordo com o contexto socioeconômico, político e cultural de cada país, mas são fundamentadas diante da mesma lógica de funcionamento de mercado.

No contexto das parcerias público-privadas, o setor privado assume a gestão de projetos e serviços, supostamente viabilizando maior

eficiência, inovação e qualidade, além de aliviar a carga financeira do Estado. No entanto, isso também pode resultar em desigualdades e exclusão, pois a competição e a busca por eficiência favorecem aqueles com mais recursos financeiros, prejudicando os grupos socialmente mais vulneráveis.

A Indústria 4.0 e a era digital têm gerado novas transformações ao mundo do trabalho, com a automação e a digitalização substituindo trabalhadores humanos por máquinas, conduzindo à precarização do emprego e à perda de postos de trabalho. A utilização de tecnologias como celulares, *tablets*, *smartphones* e plataformas digitais modificam o controle e a supervisão no ambiente de trabalho, resultando em uma maior alienação dos trabalhadores e na necessidade de contínua qualificação para manter a empregabilidade.

Srnicek (2016), ao explorar o conceito de capitalismo de plataforma, destaca que as plataformas digitais desempenham um papel central na organização e na facilitação de transações econômicas, conectando consumidores, prestadores de serviços e empresas, utilizando dados para otimizar essa conexão e personalizar a experiência do usuário. A revolução tecnológica também tem impacto na educação, promovendo o discurso do uso de TICs para garantir a qualidade e a eficiência na gestão educacional. Isso inclui a educação a distância, a aprendizagem digital, aplicativos tecnológicos para o ensino e administração e plataformas digitais que moldam a meritocracia e preparam os cidadãos para uma sociedade tecnológica.

Nesse sentido, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo influenciam a formação do trabalhador, demandando flexibilidade e adaptabilidade e incentivando a aquisição de habilidades generalizadas

em detrimento da especialização. Esses processos moldam as características do trabalhador moderno, ajustando-se às demandas do mercado e às tecnologias emergentes, o que pode culminar no esvaziamento do conhecimento especializado e a uma maior precarização das condições de trabalho.

A descentralização da educação básica tem resultado na transferência de funções do setor público para o setor privado, um movimento que tem implicações profundas para a democratização da educação. Mesmo que as consequências, em longo prazo, ainda não estejam completamente compreendidas, a influência de novos filantropos e do setor empresarial privado no processo educacional é evidente. Segundo Caetano e Peroni (2022), essa relação entre público e privado revela uma disputa entre projetos societários ligados ao capital, envolvendo atores individuais e coletivos que influenciam a gestão, a formação de professores, os materiais didáticos e outras áreas da educação.

A transferência de funções reflete uma mudança do conceito de cidadania para uma lógica de clientelismo, em que o Estado é visto como um prestador de serviços e os indivíduos como responsáveis por seu próprio sucesso ou fracasso, baseados na meritocracia e competitividade. Essa redefinição do papel do Estado tem implicações profundas para a democratização, promovendo uma lógica individualista que se opõe aos princípios coletivos e democráticos. A desestatização da educação é entendida como a privatização tanto da estrutura quanto do conteúdo educacional, o que se manifesta por meio da disputa pelo fundo público e pela tomada de controle sobre o conteúdo educativo, visando a uma restauração de classe.

O movimento TPE ilustra bem essa dinâmica ao propor metas ambiciosas para a educação brasileira até o ano 2022, em parceria com o empresariado nacional e instituições internacionais. O Conselho de Fundadores do TPE inclui grandes corporações como Gerdau, Itaú, Suzano e Instituto Ayrton Senna, as quais influenciam diretamente a política educacional brasileira, promovendo uma cultura empresarial nas escolas.

Além da aliança entre instituições privadas e organizações educacionais globais, como a OCDE e a OMC, que intentam padronizar a educação em âmbito internacional, promovendo um tipo específico de formação humana e consenso social, esse movimento não só expande o mercado educacional para grandes grupos empresariais, mas também reduz o papel do Estado a um voluntariado, conforme apontado por Adrião e Peroni (2009), que criticam a desresponsabilização governamental diante do quadro educacional brasileiro. A parceria público-privada não cria uma entidade jurídica, mas articula interesses públicos e privados, com o discurso que o setor privado auxilia na execução de tarefas que o setor público encontra dificuldade em realizar com qualidade. A atuação governamental, mesmo sob as premissas do neoliberalismo, permanece decisória, regulando normas e reformas, como previsto na Constituição Federal de 1988, que garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

A privatização educacional, segundo Adrião (2018), ocorre de várias formas, mas ,em particular e de acordo com os objetivos desta pesquisa, dá-se por meio da compra de sistemas apostilados de ensino, serviços e produtos pedagógicos e a oferta de tecnologias educacionais. Essas práticas buscam a reestruturação pedagógica, promovendo uma

homogeneização das estruturas escolares e a transferência de um trabalho mais automatizado. O modelo neoliberal de privatização se baseia na crença de que a má administração pública é a raiz dos problemas escolares, justificando a transferência de serviços para a iniciativa privada, que supostamente melhor compreende os princípios de uma administração eficiente.

A educação e a escola estão vivenciando uma transformação profunda para se alinhar às demandas de um capitalismo em constante mudança, centrado na adaptação, na inovação e no empreendedorismo dos alunos. O objetivo é preparar aprendizes para toda a vida, dotados da capacidade de se adaptar rapidamente. Da perspectiva dos professores, tanto os em formação quanto os atuantes, essa dinâmica se manifesta em uma formação tecnológica e plataformizada, destinada a produzir cidadãos adaptáveis.

Atenuante a isso, Freitas (2021) argumenta que esse modelo educacional é um herdeiro da lógica capitalista, promovendo a introdução de ferramentas tecnológicas, aumento das avaliações, precarização e intensificação do trabalho e a expansão do mercado. Esse projeto histórico se constituiu como um tecnicismo, subordinando a atuação do professor a processos e métodos de ensino rigidamente estruturados. Com o neoliberalismo, o controle educacional foi intensificado pela padronização e pela fiscalização por meio de avaliações externas de larga escala.

Nesse ensejo, a Educação 4.0 exige formação continuada dos professores por meio de programas de capacitação para garantir que eles estejam imersos ao mundo das novas tecnologias. No entanto, há um desalinhamento entre as práticas de formação oferecidas e as demandas

reais do contexto educacional em constante mudança. Muitas vezes, esses programas focalizam apenas em aspectos técnicos, negligenciando abordagens pedagógicas e a reflexão crítica sobre o papel do professor no contexto atual. A formação deve, portanto, incluir também questões éticas e de inclusão digital.

Os baixos resultados dos alunos nos exames são motivo de preocupação e fomentam a inserção de políticas privatistas na educação. Vieira (2002) argumenta que, assim como as empresas buscam padrões de qualidade, a educação deve seguir princípios semelhantes, medindo desempenho e implementando ações corretivas. No entanto, essa visão empresarial transforma o trabalho docente em mercadoria, com a eficiência medida em termos de custo-benefício para a escola.

Libâneo (2022) corrobora essa discussão ao problematizar as metodologias ativas de ensino, que empoderam os alunos e tornam-nos responsáveis por sua própria aprendizagem. Ele contextualiza o surgimento dessas metodologias desde o movimento da Educação Nova, mas observa que a sua justificação contemporânea muitas vezes se baseia superficialmente na proliferação das tecnologias digitais. As metodologias ativas, como trabalho em grupo, ensino baseado em problemas, salas de aula invertidas e gamificação redefinem o papel do aluno e do professor, sendo alvo de críticas por tratar a educação como um negócio, com controle exercido por meio de indicadores de desempenho. A Educação 4.0, dessa forma, visa a transformar a aprendizagem escolar, mas com foco nas demandas do mundo do trabalho, deixando de lado a humanização dos sujeitos.

A plataformização no Brasil, nesse contexto, envolve modelos de negócios baseados em plataformas digitais que conectam usuários e

prestadores de serviços, como *Uber*, *Airbnb* e *iFood*. Assim, entra em debate a exaltação da liberdade proporcionada pelas TICs, que, na realidade, estabelece um controle rígido sobre os trabalhadores. As TICs sustentam a estratégia de gestão do capital, comprimindo o tempo pessoal dos trabalhadores. Antunes e Alves (2004) salientam a alienação resultante da separação entre trabalho e outras esferas da vida, exacerbada pela transformação tecnológica.

A meritocracia na formação de professores, por meio de plataformas digitais, é vista como uma forma de desenvolvimento profissional contínuo, para aqueles que defendem que cada um tem que procurar cada vez mais se especializar, promovendo habilidades como pensamento crítico, criatividade e colaboração. Nesse sentindo, a performatividade age como uma tecnologia de regulamentação que utiliza julgamentos e comparações como meios de controle. A ênfase na eficiência e no desempenho pode resultar em intolerância com práticas não mensuráveis, transformando a educação em uma atividade centrada na produtividade e valor.

A expansão da privatização na educação tem profundas consequências para o trabalho docente, desrespeitando a sua autonomia. Programas de ensino comprados de empresas, como os do Grupo Positivo, centram-se nos resultados e na política de controle, negligenciando condições como a pobreza dos alunos, a precariedade das escolas e a desvalorização dos professores. Na ótica de Freitas (2021), as reformas educacionais e a virtualização da escola têm impacto na responsabilização dos indivíduos pela sua própria aprendizagem, priorizando as demandas do mercado de trabalho em detrimento da formação humanística.

Distante gerarmos uma redundância sobre o que já foi dito, julgamos necessário reiterar que a performatividade na educação revela a existência de uma luta ferrenha em busca da visibilidade, tendo em vista mecanismos como avaliações, relatórios, *rankings* e inspeções para medir o desempenho dos professores. A formação continuada de professores, nessa conjuntura, consiste no treinamento de uso da plataforma digital. Os professores são capacitados para utilizá-la, incluindo a navegação, a atribuição de tarefas e a análise dos dados de desempenho dos alunos. Os educadores, desse modo, recebem orientações sobre as metodologias de ensino específicas que estão alinhadas com os materiais e recursos do SAB, abrangendo estratégias de ensino ativas e métodos de avaliação. Eles também são instruídos sobre como usar as ferramentas da plataforma para acompanhar o progresso dos alunos, identificar áreas que necessitam de apoio adicional e avaliar o desempenho.

Essas ideias sugerem que a política escolar está sendo modificada para uma lógica empresarial de controle e de gerenciamento, sobrevivendo como uma perspectiva dentro da organização da sociedade capitalista contemporânea. Sabemos da importância da tecnologia e da racionalidade técnica para melhorar a eficiência e a produtividade. A escola é vista como responsável pela formação de um novo trabalhador que atenda às exigências do mercado produtivo e informatizado, valorizando categorias como flexibilidade, criatividade, empregabilidade e empreendedorismo. Medidas de avaliação e de controle dos resultados são destacadas como soluções para os problemas da escola, promovendo uma gestão eficaz das formas vigentes de organização pedagógica, associadas a novas tecnologias educativas, responsabilização,

meritocracia e privatização, o que motiva a consolidação de um neotecnicismo educacional.

Compreendemos que a formação está atrelada aos processos mecanizados da utilização de ferramentas ou monitoramento de avaliação. Shiroma (2003) corrobora dessa ideia ao mencionar que há pouco interesse em realizar estudos ou análises sócio-históricas que contribuam para a discussão do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, os espaços de formação de professores não têm proximidade com os espaços universitários, o que dificultaria o estímulo ou fomento desse tipo de estudo.

Portanto, embora esta pesquisa corresponda a um estudo de caso, a reflexão abarca um contexto mais amplo, não necessariamente afirmando que o processo de formação como está é restrito a essa escola, mas muitas escolas fazem uso do sistema de ensino privado.

Outro aspecto a se ressaltar é o contexto do PNLD, que tem um papel significativo ao fornecer livros didáticos, acervos literários e dicionários para escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. Esse enfoque na distribuição gratuita de materiais fortalece a Educação Pública no municipal. De acordo com o programa Tempo de Aprender, ação em conjunto com o PNLD, lançou-se em 2022 o primeiro edital para fornecer materiais didáticos para as crianças da Educação Infantil (MEC, 2022). Além disso, o município pode estabelecer parcerias de formação com instituições federais, estaduais e privadas.

Nesse exemplo específico, a prefeitura municipal de Dois Vizinhos - PR, conforme documento de Inexigibilidade 004/2021, abriu a aquisição do material didático do SAB. Isso se justificou pela ausência de materiais didáticos enviados pelo governo estadual e federal para a

Educação Infantil e pela necessidade de materiais para as turmas iniciais do Ensino Fundamental.

Com base na reflexão dos dados reunidos nesta pesquisa, concluímos que a adoção de materiais apostilados na rede pública de ensino busca a padronização e a eficiência ao invés da autonomia pedagógica docente. Enquanto alguns professores podem admirar a estrutura e os recursos oferecidos pelos materiais apostilados, outros podem compreender que a sua liberdade criativa e a sua capacidade de responder às necessidades específicas do trabalho docente estão comprometidas.

A cobrança do trabalho docente para acompanhar os sistemas apostilados de ensino, ao tentar cumprir metas avaliativas rigorosas e cobrir todo o conteúdo das apostilas, impõe uma série de desafios significativos. A pressão por resultados e a rigidez curricular limitam a autonomia dos professores, aumentam a sua carga de trabalho e desmotivam tanto educadores quanto alunos. Para mitigar esses problemas, é crucial que as políticas educacionais ofereçam mais apoio aos professores, permitindo adaptações que considerem as necessidades formativas dos docentes de forma qualitativa.

A superficialidade dos conteúdos nos sistemas apostilados de ensino representa um desafio significativo para a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos alunos. A padronização curricular, ao priorizar a quantidade sobre a qualidade, impede a exploração aprofundada dos conteúdos e desmotiva tanto professores quanto alunos.

A falta de flexibilidade dos materiais apostilados representa um desafio significativo para a qualidade e a inclusão da educação. Ao ignorar a diversidade cultural e as especificidades dos alunos, e ao

sobrecarregar os currículos com um volume excessivo de conteúdo, esses materiais comprometem a eficácia do ensino e o aprendizado dos alunos.

A formação continuada dos professores é essencial para a melhoria da qualidade da educação e pode ser enriquecida por uma variedade de abordagens, incluindo palestras formativas, grupos de estudos, formações e planejamento em grupo. Cada uma dessas metodologias oferece benefícios distintos, desde a atualização de conhecimentos, a troca de experiências e a criatividade colaborativa. Uma formação continuada abrangente deve ser integral, abordando tanto os aspectos teóricos quanto práticos da educação. Deve capacitar os professores não apenas em técnicas pedagógicas, mas também em desenvolver uma consciência crítica, humanizadora e inclusiva. Somente por meio de uma formação completa e contínua os educadores estarão preparados para enfrentar os desafios do ensino e promover um aprendizado significativo e transformador para todos os alunos.

Em suma, os comentários positivos dos professores participantes desta pesquisa sobre a plataforma Aprende Brasil Digital, quando vistos por meio das lentes críticas da Educação 4.0 e da educação neoliberal, revelam um cenário complexo. Enquanto a praticidade, a eficiência e a integração tecnológica oferecem benefícios claros, há questões significativas sobre a padronização, a desprofissionalização do ensino, a vigilância, a privatização e as desigualdades de acesso. Para que a Educação 4.0 realize seu potencial transformador de maneira equitativa e inclusiva, é crucial abordar essas críticas e garantir que as tecnologias educacionais sejam implementadas de forma que realmente enriqueçam a experiência de ensino e aprendizagem, respeitando a autonomia dos educadores e as necessidades diversificadas dos alunos.

A educação enfrenta o desafio de oferecer aprendizagens significativas, capazes de formar cidadãos críticos e conscientes. Nesse contexto, Gatti (2015) comenta que o papel do professor se destaca como central no processo educativo, não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas também pela promoção de um desenvolvimento integral que engloba aspectos cognitivos, afetivos, sociais e morais. A profissionalização docente e o exercício da autonomia são fundamentais para que essa formação ocorra de maneira eficaz, equilibrando liberdade pedagógica com responsabilidade ética.

A profissionalização dos professores é essencial para garantir que o exercício da docência não se limite a uma prática mecânica ou padronizada, mas envolva a mobilização de saberes teóricos e práticos que permitam uma adaptação constante ao contexto escolar. O professor, ao ter acesso a uma formação sólida, desenvolve a capacidade de refletir sobre sua prática e de fazer escolhas metodológicas ajustadas às necessidades dos alunos e da escola (GATTI, 2015). No entanto, essa autonomia docente, como ressaltado por Azanha (1998), não pode ser confundida com um exercício individual e desvinculado da tarefa educativa. Pelo contrário, a autonomia só faz sentido se for orientada pelo compromisso com a educação e com o desenvolvimento dos alunos.

Conforme expresso na Constituição Federal/1988 e reforçado pela LDBEN/1996, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas assegura que os professores possam escolher abordagens metodológicas e planejar as suas práticas pedagógicas. Contudo, essa liberdade não pode significar a ausência de responsabilidade (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016). A autonomia dos professores, portanto, deve ser entendida como um meio para promover aprendizagens que possibilitem aos alunos

distinguirem fatos, refletir sobre questões complexas e agir com responsabilidade social. Dessa forma, a formação docente e a prática pedagógica precisam estar alinhadas com esse compromisso social, garantindo que a educação não se limite ao ensino de conteúdos, mas que também contribua para a formação de indivíduos autônomos e críticos.

Freire (2022) destaca que o papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdos, estando intimamente ligado a um compromisso ético com a construção do conhecimento e a emancipação dos alunos. O compromisso ético do professor, segundo Freire (2022), envolve o reconhecimento da realidade social, das histórias de vida e do contexto cultural dos educandos. O ato de conhecer vai além de uma atividade puramente intelectual, sendo uma prática que exige sensibilidade, respeito às diversas formas de saber e uma visão crítica das relações de poder que permeiam a sociedade. Isso implica que o professor deve estar ciente das opressões e das desigualdades que impactam seus alunos e a própria educação.

Freire (2021) defende que o docente comprometido com o conhecimento deve estar igualmente comprometido com a transformação da sociedade, buscando sempre a justiça social, a equidade e a emancipação dos indivíduos. Nesse sentido, o compromisso do professor não se limita ao ensino técnico ou acadêmico, mas deve focar no desenvolvimento de uma consciência crítica. A educação, portanto, deve ser libertadora, e o professor, ao assumir esse papel, torna-se um agente de mudança social, promovendo uma prática educativa que valorize a diversidade de saberes e seja pautada pela ética e pela humanização.

A luta na escola é, dessa forma, ideológica e política. Snyders (1981) afirma que os conteúdos ensinados, a forma como são transmitidos

e as expectativas geradas pela educação estão imbuídos de valores de classe. Ele alerta que a escola, ao invés de apenas preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, deve também ser um local no qual se desenvolve a consciência de classe e a capacidade de lutar por mudanças sociais. O conhecimento, em vez de ser apenas uma ferramenta para a adaptação ao sistema, deve ser usado como um instrumento de emancipação.

A educação, segundo Snyders (1981), pode, por tanto, desempenhar um papel revolucionário. Ao contrário de uma abordagem que submete os alunos a uma formação meramente técnica e acrítica, a escola pode ser um espaço em que se promovem debates, reflexões e uma educação que questione as injustiças sociais e promova a solidariedade e a igualdade. Para isso, os professores precisam estar cientes das contradições presentes no sistema educacional e assumir uma postura engajada, capaz de fomentar uma educação que prepare os indivíduos para a transformação social.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila C.; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **SOCIOLOGIAS,** Porto Alegre, ano 23, n. 57, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/XDh9FZw9Bcy5GkYGzngPxwB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 jan. 2024.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.F.; BERTAGNA, R.H.; PAIVA, G.; XIMENES, S. **Sistemas de Ensino Privados na Educação Pública Brasileira:** Consequências da mercantilização para o direito à educação. 2015. Relatório de Pesquisa. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/es/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/sistemas_privados_pt.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

ADRIÃO, T.M.F.; GARCIA, T.O.G.; BORGHI, R.F.; BERTAGNA, R.H.; PAIVA, G.B.; XIMENES, S.B. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.,** Campinas [online]. 2016, vol. 37, n. 134, pp. 113-131. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605. Acesso em: 07 jun. 2022.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: A aquisição de "sistemas de ensino" por Municípios Paulistas. Educação e Sociedade. Vol. 30 nº 108. Campinas: CEDES, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/TqddFL8VP9yMhBghcLpkXGg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 set. 2023.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. As Parcerias entre Prefeituras Paulistas e o Setor Privado na Política Educacional: expressão de simbiose? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/DH4GmbFXWkQLKqckfNryBgc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 out. 2023.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M.V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105/294. Acesso em: 20 jul. 2023.

AFONSO, Almerindo J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-478, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 mai. 2023.

AFONSO, Almerindo J. Questões, Objetivos e Perspetivas em Avaliação. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jan. 2024.

ALBUQUERQUE, Shahla C.; ZANARDI, Teodoro A.C. Educando à direita e as políticas educacionais neoliberais, conservadoras e fundamentalistas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1406-1431, out./dez. 2021. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48512. Acessando em: 15 mai. 2024.

ALVES, Giovanni. Reestruturação Produtiva, Novas Qualificações e Empregabilidade. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho.** Londrina: Praxis, 2007. Disponível em: http://programaeducacionaldeingles.pbworks.com/f/Reestruturacao_Produtiva_Novas_Qualificacioes_e_Empregabilidade.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

ALVES, Giovanni. Trabalho, corpo e subjetividade: Toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 409-428, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/GsSvG7FXBNNzcZkrg9V9cvB/abstract/?lang=pt. Acesso em: 29 mai. 2023.

AMARAL, Bernardo M.S.; RIBEIRO, Carlos E.C.M; TRINDADE, Henrique O.; FRIZEIRO, Pedro A.M. Panoptismo: A constante

vigilância. **Jornal Eletrônico Faculdades Integradas Vianna Júnior**. Ano VII – Edição Especial – Dez 2015. Disponível em: https://www.jornaleletronicofivj.com.br/jefvj/article/view/417. Acesso em: 05 set. 2024.

ANDRADE, C. A. M. Mercantilização da Educação Básica Pública e sua Relação com O PNE. **Mundo Livre: Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 63-78, 24 jul. 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/mundolivre/article/view/39977. Acesso em: 13 mai. 2022.

ANTUNES, Ricardo & FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Industria 4.0**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0.** – 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2020. p. 11-22.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. [recurso eletrônico]– 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 jul. 2023.

APRENDE BRASIL DIGITAL. Sobre a plataforma. **Aprende Brasil Educação.** 2023. Disponível em: https://aprendebrasil.com.br/aprende-brasil-digital/. Acesso em: 16 set. 2023.

APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO. **Aprende Brasil Digital.** 2024. Disponível em: https://aprendebrasil.com.br/aprende-brasil-digital/. Acesso em: 30 abr. 2024.

APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO. **Consultoria Pedagógica.** 2024. Disponível em: https://aprendebrasil.com.br/consultoria-pedagogica/. Acesso em: 28 jan. 2024.

APRENDE BRASIL. **Aprende Brasil Educação.** 2023. Disponível em: https://aprendebrasil.com.br/. Acesso em: 16 set. 2023

ARAÚJO, Heleno. Artigo | A formação de uma elite meritocrática exclui muitos jovens da escola. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.** 16 de janeiro. 2023. Disponível em: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75653-artigo-a-formacao-de-uma-elite-meritocratica-exclui-muitos-jovens-da-escola. Acesso em: 22 jun. 2023.

AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. Cadernos de Filosofia e História da Educação, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, 2001. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 out. 2023.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa,** v. 35, n. 126, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 out. 2023.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **Privatización encubierta em la educación pública**. Internacional de la Educación V Congresso Mundial. Intituto de Educación, Universidade de Londres, 2007. Disponível em: https://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

BARBOSA, Renata P.; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.21, 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619. Acesso em: 20 out. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BÊNIA, Gerson C. O surgimento de grandes grupos empresariais de educação superior e os efeitos sobre a qualidade do ensino. In: RESENDE, Guilherme M.; JÚNIOR, Nilo L.S.; MENDONÇA, Mário J. **Avaliação de políticas públicas no Brasil: uma análise das políticas de defesa da concorrência.** Ed. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Rio de Janeiro, v. 5, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10524. Acesso em: 25 jul. 2023.

BERNARDI, Liane M.; UCZAK, Lucia H.; ROSSI, Alexandre J. A organização e a ação da classe empresarial brasileira no contexto educacional atual. In: PERONI, Vera M.V.; ROSSI, Alexandre J.; LIMA, Paula V. **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. – 1. Ed. – São Paulo: Livraria da Física, 2021.

BETINI, Geraldo A. **Educação e Avaliação no âmbito da empresa:** a reestruturação produtiva mudou as regras do jogo? Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 56).

BORGES, Flávia Regina. **Plataforma Digital ON: espaço de formação para os professores da educação básica**. Orientador: Gilma Maria Rios. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. Ministérios da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRITTO, Tatiana F. O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados. **Centro de Estudos da Consultoria do Senado.** 2011. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAETANO, Maria R.; PERONI, Vera M.V. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. **Revista Trabalho Necessário,** v. 20, n. 42, 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53469/32448. Acesso em: 30 ago. 2023.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

CAMARGO, Sandra A.F.; ROSA, Sandra V.L. Internacionalização das políticas educacionais, trabalho docente e precarização do ensino. In:

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A.M.M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico], - 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

CBIE. Como foram as crises do Petróleo. **Centro Brasileiro de Infraestrutura.** CBIE, 2020. Disponível em: https://cbie.com.br/como-foram-as-crises-do-petroleo/. Acesso em: 13 mai. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. – São Paulo : Cortez, 2000.

CÔNSOLO, Angeles T.G. Educação 4.0: onde vamos parar? In: **Gestão 4.0 em tempos de disrupção.** São Paulo: Blucher, 2020. Disponível em: https://openaccess.blucher.com.br/article-details/04-21996. Acesso em: 26 jan. 2024.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Alessandra. As transformações no mundo do trabalho em tempos neoliberais e suas implicações no trabalho docente. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n. 8, p.281-312, 2018. Disponível em: Vista do AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO EM TEMPOS NEOLIBERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE (uff.br). Acesso em: 05 set. 2023.

DAVIS, Claudia L.F. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. –** São Paulo: FCC/DPR, 2012. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/download/2452/2407. Acesso em: 01 jun. 2024.

DOIS VIZINHOS, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. **Informações de Matrículas – Março 2023.** Prefeitura Municipal de Dois Vizinhos/PR. 2024. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1_Mc4eHevIT_NQjhbDX3IxGrOfGoe0TT4. Acesso em: 18 fev. 2024.

DOIS VIZINHOS, Secretaria Municipal de Educação. **Inexigibilidade 004/2021 Aprende Brasil.** Prefeitura Municipal de Dois Vizinhos. 2021. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1B2esccrTt7OW6F5uIFggxo2JqhJFY_EM.Acesso em: 06 mai. 2024.

DOIS VIZINHOS, Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação – Lei municipal nº 2.002/2015.** Prefeitura Municipal de

Dois Vizinhos. 2015. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1SUbz39EFGaRwSxgAdOLdlWixpE8JXIe3. Acesso em: 26 fev. 2024.

DOIS VIZINHOS, Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação – PNE de Dois Vizinhos – PR.** Prefeitura Municipal de Dois Vizinhos. 2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1CmHLehi9mQZLMrnxTGj0YsEFIeYnBQyJ. Acesso em: 26 fev. 2024.

DOIS VIZINHOS. Prefeitura Municipal. Dois Vizinhos Celebra 62 anos de História, Trabalho e Desenvolvimento. **Prefeitura Municipal de Dois Vizinhos – Home – Notícias.** 2023. Disponível em: https://www.doisvizinhos.pr.gov.br/noticia/DOIS-VIZINHOS-CELEBRA-62-ANOS-DE-HISToRIA-TRABALHO-E-DESENVOLVIMENTO. Acesso em: 18 fev. 2024.

DOIS VIZINHOS. Prefeitura Municipal. O Município. **Prefeitura Municipal de Dois Vizinhos.** 2023. Disponível em: https://www.doisvizinhos.pr.gov.br/p/o-municipio. Acesso em: 18 fev. 2024.

DOIS VIZINHOS. Prefeitura Municipal. Secretaria de educação recebe primeiros materiais didáticos Aprende Brasil. **Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esportes.** 2022. Disponível em: https://doisvizinhos.pr.gov.br/noticia/Secretaria-de-Educacao-recebe-primeiros-materiais-didaticos-Aprende-Brasil. Acesso em 17 nov. 2022.

DOIS VIZINHOS. Prefeitura Municipal. Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esportes faz relato do ano de 2021. **Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esportes.** 2022. Disponível em: https://doisvizinhos.pr.gov.br/noticia/Secretaria-Municipal-de-Educacao-Cultura-e-Esportes-faz-relato-do-ano-de-2021. Acesso em 17 nov. 2022.

DOMINGUES, Analéia. **A inserção do grupo Positivo de Ensino no sistema educacional público:** a educação sob o controle do empresariado. Orientador: Rosalba Maria Cardoso Garcia, 2017. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista**

Brasileira de Educação. (18), 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?lang=pt. Acesso em: 25 out. 2023.

E-DOU, Diário Oficial da União – DOU. O que é Inexigibilidade de Licitação? **E-dou,** Blog do E-dou/ Publicações. 2022. Disponível em: https://e-dou.com.br/o-que-e-inexigibilidade-de-licitacao/. Acesso em: 06 mai. 2024.

FERNANDES, Ciro C.C. **A Reforma Administrativa no Brasil:** Avanços e Limites – 1995 – 98. George Washington University – Minerva Program, Washington, 1999. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1697/1/A%20Reforma%20administrativa%20no%20Brasil%201995-1998%20avan%C3%A7os%20%20limites.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

FERREIRA, Líllian F.S.; SILVA, Vanessa M.C.B.; MELO, Keity E.S.; PEIXOTO, Ana C.B. Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de covid-19. **Revista Docência do Ensino Superior.** Belo Horizonte, v. 10, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761/20459. Acesso em: 01 jun. 2024.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales.** Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2006. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

FILGUEIRAS, Luiz. Projeto Político e Modelo Econômico Neoliberal no Brasil: Implantação, Evolução, Estrutura e Dinâmica. **Faculdade de Ciências Econômicas da UFBa,** 2005 – Versão Preliminar. Disponível em: https://encurtador.com.br/yGIR5. Acesso em: 25 jan. 2024.

FLÔRES, Ana L.Z.D.; LIMA, Quelen C.E.; COUTINHO, Cadidja. Google Classroom como ambiente para a formação continuada de professores: desafios e possibilidades. **Revista Docência e Cibercultura.** Rio de Janeiro, v. 5, n. 4. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/57463/40381. Acesso em: 01 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** – 82. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** – 1. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz C. A privatização das escolas paulistanas: subsídios para o enfrentamento - III. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas**, 11 de julho. 2022. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2022/07/11/a-privatizacao-das-escolas-paulistanas-subsidios-para-o-enfrentamento-iii/. Acesso em: 13 jun. 2023

FREITAS, Luiz C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1. ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz C. Links e relatórios. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas**, atualizada em 20 de junho. 2021. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/links/. Acesso em 11 jun. 2023.

FREITAS, Luiz C. Markovits: "A cilada da meritocracia". **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas**, 10 de setembro. 2021a. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2021/09/10/markovits-a-cilada-da-meritocracia/. Acesso em 08 jun. 2023.

FREITAS, Luiz C. Neotecnicismo digital. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas**, 11 de julho. 2021. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/. Acesso em 08 jun. 2023.

FREITAS, Luiz C. Neotecnicismo e Formação do Educador. In: Alvez, Nilda (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer.** 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Luiz C. Nota mais alta é sinônimo de boa educação? **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas**, 08 de janeiro. 2023. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/08/nota-mais-alta-e-sinonimo-de-boa-educacao/. Acesso em: 20 jun. 2023

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jan. 2024.

FREITAS, Maria L.D.; AZEVEDO, Igor M.N. A dualidade entre inovações e as problemática da pedagogia gerada pela defasagem da educação após a pandemia da covid-19. **Revista Docentes,** v. 9, n. 27. 2024, Diálogos transdisciplinares em educação. 2024. Disponível em: https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1249. Acesso em: 31 mai. 2024.

FREITAS, Raquel A.M.M.; LIBÂNEO, José C.; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás. In: LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A.M.M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico], - 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

FRUTUOSO, Aldani S.A. **O sistema apostilado na rede municipal de ensino de Florianópolis: "caminho" para medidas privatistas e desvalorização da educação**. Orientador: Rosalba Maria Cardoso Garcia. 2014. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130983/332234.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jul. 2022.

GAMBOA, SILVIO S. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas: Praxis, 1996.

GARCIA, Sandra R.O.; CZERNISZ, Eliane C.S. O futuro da formação dos jovens em risco. *In:* HORN, Geraldo B.; MACHADO, Alexsander. **E agora, NEM-NEM?** Jornal do NESEF, UFPR, v. 05, n. 03, 2022. Disponível em: https://nesef.com.br/wp-content/uploads/2022/08/JORNAL-O-SISIFO-VOL-5-No-3-Marco-2022-.pdf. Acesso em 19 de out. 2022.

GARCIA, Teise O.G.; ADRIÃO, Theresa M.F.; BORGHI, Raquel F.; BERTAGNA, Regiane H.; CORREA, Bianca C. A atuação de grupos empresariais na área educacional e sua inserção em redes públicas de ensino: reflexões iniciais. In: **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES,** 1., 2011, Águas

de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 2468-2480 Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/139742. Acesso em: 23 jul. 2023.

GAROFALO, Débora. Educação 4.0: o que devemos esperar. **Nova Escola.** Publicado em 07 de março de 2018. Disponível em: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/EVyWV8cPaqUpqbYPpPSCgaDdYNEfqsjSnYS2hYpypx3mafh6ApERsEaRWUZt/educacao-40-o-que-devemos-esperar.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

GATTI, Bernadete A. Formar professores: os dilemas de formação e a educação escolar em artes. In: Simpósio Internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. **Anais...** Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015. Disponível em: https://acasatombada.com.br/wp-content/uploads/tainacan-items/22480/23160/3556febdbf4a8e352189b5e544f18482.pdf#page=49. Acesso em: 10 set. 2024.

GENNARI, Adilson M. Globalização, Neoliberalismo e Abertura Econômica no Brasil nos anos 90. **Pesquisa e Debate,** São Paulo, v. 13, n. 1(21), 2001. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/12029/8709. Acesso em: 25 jan. 2024.

GERMER, Claus M. O método materialista e dialético de Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debates**, Salvador, v. 12, n. 3, p. 45-76, out. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/42063. Acesso em: 20 ago. 2022.

GIACOMINI, Raquel de Melo. **Sistema Educacional Família e Escola na rede municipal de Florianópolis: estratégias de governamento de professores**. Orientador: Dra. Clarícia Otto, Florianópolis, SC, 2013. 224p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Evandro; MENDES, Valdelaine da R. A relação público e privado na educação: os sistemas apostilados de ensino em questão. In: I Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil – I SIMPÓS-SUL, v. 1, n.

1. 2021. **Anais Eletrônicos...** Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021. Disponível em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/simpos-sul/article/view/15290. Acesso em: 18 jul. 2022.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUAZI, Taísa S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão,** v. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: https://revista.ufrr.br/repi/article/view/e202114. Acesso em: 17 nov. 2022.

HARVEY, David. **Breve historia del neoliberalismo.** Akal. Translation edição. 2005.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna:** Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. 17ª edição: Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2008b.

HARVEY, David. **O enigma do capital:** e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008a. 5. ed.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções:** 1789 – 1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFFMANN, Elíria H. **Sistemas apostilados em redes municipais de ensino no oeste catarinense: a mercadorização da educação pública?** Orientador: Oto João Petry. 2020. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, 2020. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3908. Acesso em: 13 jul. 2022.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995. Acesso em: 23 out. 2023.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt. Acessado em: 27 out. 2023.

HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero.** SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) 2. ed. [E-book]. Álvaro Moreira Hypolito. – São Leopoldo: Oikos, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE Dois Vizinhos Panorama.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/dois-vizinhos/panorama. Acesso em: 18 fev. 2024.

KALIL, Renan B. **A regulação do trabalho via plataformas digitais.** São Paulo: Blucher, 2020.

KOHLS-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Marília C. O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento para Além de um Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica Online** – ISSN 2238-9210 – v. 33, 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318. Acesso em: 10 set. 2023.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, v. 3, p. 77-96, 2002. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2019.

LEITE, Leonardo Q. O MARE e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado: uma leitura a partir da ótica dos seus formuladores-reformadores. In: **XLVI Encontro da ANPAD – EnANPAD 2022 -**

online. Anais [...]. Maringá: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2022. Disponível em: https://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/d3e2e8f631bd9336ed25b8162aef8782.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

LENIN, V.I. **O imperialismo:** fase superior do capitalismo. – 3. ed. – São Paulo : Centauro, 2003.

LIBÂNEO, José C. Metodologias ativas: a quem servem? Nos servem? In: LIBÂNEO, José C.; ROSA, Sandra V.L.; ECHALAR, Adda D.L.F.; SUANNO, Marilza V.R. (Orgs.). **Didática e formação de professores:** embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso: 31 mar. 2024.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.) **Dicionário Gramsciano 1926-1937.** E-book. Trad. Chaiarini, Ana M.; FERREIRA, Diego S.C.; GALASTRI, Leonardo de O.; BERNARDINIS, Silvia. Editora Boitempo, 2018. Disponível em: https://elahp.com.br/download/dicionario-gramsciano-guido-liguori-e-pasquale-voza-ed-boitempo/. Acesso em: 26 jan. 2024.

LIMA, Iana G.; HYPOLITO, Álvaro M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 jan. 2024.

LOPES, Gabriel Henrique de Oliveira. **Um olhar sobre as Big Techs na Educação Pública: o caso Google For Education na rede de educação básica paulista**. Orientador: Maria Valéria Barbosa. Marília, 2023. 201f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANACORDA, M.A. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** ; introdução de Jacob Gorender, tradução Luis Claudio de Castro e Costa – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASSIMO, Lucas. Como se explica o neoliberalismo no Brasil? Uma análise crítica dos artigos publicados na Revista Dados. **Revista de Sociologia e Política,** v. 21, n. 47, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/PS6cb7v4qF7Hb6W6PCy8ggd/?lang=pt#. Acesso em: 25 jan. 2024.

MEC, Ministério da Educação. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022. **Ministério da Educação.** 2020. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RETIFICAO22.03.2023.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

MEC, Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro e do material Didático (PNLD). **Ministério da Educação.** 2022. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/251-programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld#:~:text=Por%20meio%20desta%20a%C3%A7%C3%A3o%20do,pela%20primeira%20vez%20na%20hist%C3%B3ria!. Acesso em: 18 jun. 2024.

MELLO, Micaela B.; SANTOS, Catarina C.F.; PEREIRA, Rodrigo S. A outra face da era digital: Nova gestão pública e controle do trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 36, 2022. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1642/1142. Acesso em: 29 ago. 2023.

MENDES, Valdelaine. Os *think* tanks pró-mercado e a educação no Brasil. In: PERONI, Vera M.V.; ROSSI, Alexandre J.; LIMA, Paula V.

Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina. – 1. Ed. – São Paulo: Livraria da Física, 2021.

MENEZES, Ebenezer T.; SANTOS, Thais H. Vertebe Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/. Acesso em: 18 mai. 2023.

MINAYO, Maria C.S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 21ª edição, 2002.

MORAES, M. L. B. Modelos de gestão, performatividade e intensificação do trabalho docente. In. **Revista Thema**, *[S. l.]*, v. 15, n. 2, p. 553–562, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.553-562.796. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/796. Acesso em: 01 set. 2023.

MOTTA, Carlos E.S. Indústria Cultural e o Sistema Apostilado: a lógica do capitalismo. **Cadernos Cedes,** ano XXI, n. 54, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Lw9dFwTPbjrdwhqDfprGtGg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 out. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** 1997. Tese (Doutorado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. **Nações Unidas Brasil.** Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel. Acesso em: 10 set. 2024.

NERCOLINI, Graciela. **Parceria público-privada na rede municipal de educação de Marmeleiro – PR: Implicações para a formação continuada e organização do trabalho docente**. Orientador: José Luiz Zanella; Coorientador: Gilmar Fiorese. Francisco Beltrão, 2021, 181 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico campus de Francisco Beltrão) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

NETTO, José P.; BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. – São Paulo: Cortez, 2006. – (Biblioteca básica de serviços social; v. 1)..

NETTO, José P.; BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, F. P. A Grande Depressão Americana: Exposição dos discursos divergentes sobre a crise que abalou o século XX. **Mundo Livre: Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 184-201, 19 dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/mundolivre/article/view/40063. Acesso em: 13 mai. 2023.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade.** [online]. 2012, vol. 37, n. 02, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432012000200003&script=sci_abstract. Acesso em: 26 out. 2023.

OLIGOPOLIZAÇÃO. In: **NOVÍSSIMO DICIONÁRIO DE ECONOMIA**. Editora Best Seller, São Paulo – SP, 1999. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/magaldi/GEO_ECONOMICA_2019/dicionario-de-economia-sandroni.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

OLIVEIRA, Kalina G. As políticas educacionais no Governo de Fernando Henrique Cardoso sob os auspícios do neoliberalismo. In **XV Congresso de História da Educação do Ceará,** 15, 24-27. Set. 2016, Fortaleza (CE). Anais [...] Fortaleza (CE): UFC, 2016, p. 516-525. Tema: Histórias de Corpo – Religião – Educação. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52644. Acesso em: 25 jan. 2024.

OLIVEIRA, Katyeudo K.S.; SOUZA, Ricardo A.C. Habilitadores da transformação digital em direção à Educação 4.0. **Revista Novas Tecnologias na Educação,** v. 18, n. 1, junho, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/106012/57855. Acesso em: 26 jan. 2024.

OLIVEIRA, L. J. de; PIRES, A. P. V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 73–100, 2014. DOI: 10.5433/1980-511X.2014v9n1p73. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/17128. Acesso em: 27 jan. 2024.

OLIVEIRA, Osmar F. O Estado empreendedor ou Estado do bem-estar social? Uma discussão sobre o Estado brasileiro contemporâneo. **Almanaque de ciência política**, Vitória, vol. 4, n. 1, p. 01-09, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/almanaque/article/view/30077. Acesso em: 14 jul. 2022.

ORTIZ, Gabriel S.; DENARDIN, L. Sistemas Apostilados de Ensino e Autonomia Docente: uma análise com professores de ciências da natureza e de matemática em escolas privadas do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC,** v. 23. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/39853. Acesso em: 26 mai. 2024.

ORTIZ, Gabriel S.; DENARDIN, L.; NETO, Pedro S. Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 607-625, set./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4847. Acesso em: 16 mai. 2024.

PERONI, V.; SCHEIBE, L. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. In. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 387–392, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.831. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/831. Acesso em: 3 set. 2023.

PINTO, Carmen L.L.; BARREIRO, Cristhianny B.; SILVEIRA, Denise N. Formação Continuada de Professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema.** Pelotas, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19. Acesso em: 01 jun. 2024.

POSITIVO TECNOLOGIA. Quem somos. **Grupo Positivo.** 2023. Disponível em: https://www.positivotecnologia.com.br/quem-somos/. Acesso em: 15 set. 2023.

POSITIVO. Aprende Brasil. **Grupo Positivo.** 2021. Disponível em: https://sistemaaprendebrasil.com.br/. Acesso em: 13 out. 2021.

POSITIVO. Aprende Brasil. **Grupo Positivo.** 2023. Disponível em: https://aprendebrasil.com.br/. Acesso em: 15 set. 2023.

POSITIVO. Colégio Positivo – História. **Grupo Positivo.** 2023. Disponível em: https://colegiopositivo.com.br/institutional/historia/. Acesso em: 15 set. 2023.

POSITIVO. Grupo Positivo – Atuação. **Grupo Positivo.** 2023. Disponível em: https://www.institucionalpositivo.com.br/atuacao/. Acesso em: 15 set. 2023.

POSITIVO. Grupo Positivo. **Grupo Positivo.** 2023. Disponível em: https://positivo.gupy.io/. Acesso em: 15 set. 2023.

POSITIVO. Instituto Positivo. **Grupo Positivo.** 2023. Disponível em: https://institutopositivo.com.br/. Acesso em: 15 set. 2023.

POSITIVO. Instituto Positivo. **Grupo Positivo.** 2023. Disponível em: https://institutopositivo.com.br/grupo-positivo/. Acesso em: 15 set. 2023.

POSITIVO. Posigraf. **Grupo Positivo.** 2023. Disponível em: https://posigraf.com.br/. Acesso em: 15 set. 2023.

RAMOS, Marise N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

REZENDE, Paula A.O.S. **Discursos e práticas que embaçam/embasam o taylorismo nos cursos de pedagogia a distância na Universidade Aberta do Brasil.** Orientador Simão Pedro Pinto Marinho. Belo Horizonte, 2017. 309 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

RIBEIRO, Marcos V.P.; NUNES, Sidemar P.; TURMENA, Leandro. Capital financeiro na educação básica brasileira: grupos econômicos e implicações à educação do campo. *In*: FREITAS, Luiz C. [*et al.*]. **Imperialismo, questão agrária e educação.** – Passo Fundo : Acervus Editora, 2021. p. 283-307. Disponível em: https://www.acervuseditora.com.br/imperialismo-questao-agraria-educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 17 jul. 2022.

ROCHA, Raryson M. A filosofia neoliberal e seu reflexo no (não) ensino de filosofia na educação secundária brasileira: reflexões a partir da LDB/96. **Revista Eletrônica Falas Breves,** v. 4, Universidade Federal do Pará, campus Universitário do Marajó – Breves, maio, 2017. Disponível em: https://www.falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/view/83/77. Acesso em: 25 jan. 2024.

ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L.O. Formação Continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Ver. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, 2010. Disponível

em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n30/v10n30a04.pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

SAB. Contratos com o setor público. **Sistema Aprende Brasil Educação.** 2020. Disponível em: Setor_publico_AB_atualizado.pdf (aprendebrasil.com.br). Acesso em: 28 jan. 2024.

SALOMÃO, Karin. Arco Educação compra Sistema Positivo de Ensino. **Exame.** Publicado em: 7 maio de 2019. Disponível em: https://exame.com/negocios/arco-educacao-compra-sistema-positivo-de-ensino/. Acesso em: 23 jan. 2024.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização aprimoramento ou desintelectualização do professor?. In. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 9, n. 17, 18 nov. 2003.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Educação e ideologia do neodesenvolvimentismo: heteronomia no campo educacional . **Roteiro**, *[S. l.]*, v. 47, p. e29677, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.29677. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29677. Acesso em: 25 mai. 2023.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C.M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4. ed.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. 2003. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, A. M. da; MOTTA, V. C. da. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. In.. **Educação em Revista**, *[S. l.]*, v. 18, n. 2, p. 27–42, 2017. DOI: 10.36311/2236-5192.2017.v18n2.03.p27. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, Amanda M.; GOMES, Thayse A.M.M.; MOTTA, Vânia C. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação.** Faculdade de Educação – UFPel, n. 63, jan./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/17406/11983. Acesso em: 11 set. 2023.

SILVA, Amanda Moreira da. **Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial: a busca pela força de trabalho a se de um projeto hegemônico.** Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Vándré G.; ALMEIDA, Patrícia C.A.; GATTI, Bernardete A. Referentes e Critérios para a ação docente. **Revista Cadernos de Pesquisa.** v. 46, n.160. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/nmmqpf9MW4RCn9kPFyfDyXj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 set. 2024.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** – 2. ed. – Coleção Psicologia e Pedagogia – Lisboa – Portugal: Moraes Editores, 1981.

SOARES, Gabriel H.M. **A teoria do capital humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores.** Orientador. Antônio Carlos Maciel. – Porto Velho, 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus José Ribeiro Filho, Núcleo de Educação, Porto Velho – RO, 2016.

SRNICEK, Nick. **Platform Capitalism.** Cambridge, UK: Malden, MA: Polity Press, 2016.

TENENTE, Luiza. Por que a Suécia desistiu da Educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos? **G1 Educação.** 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml. Acesso em: 30 mai. 2024.

THE TRICONTINENTAL. Cartilha A educação Brasileira na Bolsa de Valores: as oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional. **The Tricontinental.** Out. 2020. Disponível em: https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/cartilha-a-educacao-brasileira-na-bolsa-de-valores/. Acesso em: 25 jul. 2023.

TUÃO, R. S.; LAMOSA, R. A. C. A agenda do capital financeiro para a educação da América Latina em tempos de pandemia. **Vértices** (Campos dos Goitacazes), vol. 23, n. 3, 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/6257/625768377010/625768377010.pdf. Acesso em: 06 dez. 2021.

USTRA, Sandro R.V.; HERNANDES, Claudio L. Enfrentamento de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial. **Ciências e Educação**, v. 16, n. 3, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/svDbpmP6wh8DsNkMLVLBNvn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 mai. 2024.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado).In. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/jarbas.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

VILLEGAS, Bayardo. Rápida y pertinente búsqueda por internet mediante operadores booleanos. **Universitas Scientiarum,** Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colômbia, v. 8, p. 51-54, 2023. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/499/49900808.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

WILKE, Valéria C.L.; FEIJÓ, Marcelo S. Aspectos da plataformização educacional na educação básica brasileira: a "escola do cansaço" na era do Big Data. **LOGEION: Filosofia da Informação.** Rio de Janeiro, v. 10, nov. 2023, p. 418-437. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/6780/6367. Acesso em: 15 mai. 2024.

YANAGUITA, Adriana I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: **XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – ANPAE e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação,** 26 a 30 de abril, São Paulo – SP, 2011. Disponível em: https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. – Porto Alegre : Bookman, 2001.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do Capitalismo de Vigilância.** Editora Intrínseca Ltda. Edição digital: 2021. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8054083/mod_resource/content/0/A%20Era%20do%20Capitalismo%20de%20Vigil%C3%A2ncia%20-%20Shoshana%20Zuboff-1-41.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Questionário de Pesquisa.

Pesquisa de Mestrado
Parceria público-privada entre o município de Dois Vizinhos – PR e o Sistema Aprende Brasil: implicações na gestão e controle da formação continuada e do trabalho docente.

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Francisco Beltrão.
Pesquisador: Mestrando Marcos Vinicius Pereira Ribeiro
Orientadora: Prof. Dra. Franciele Soares dos Santos

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

I. Caracterização

1. **Gênero:** ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro:_____
2. **Idade:**_____
3. **Local onde reside:** ( ) Rural ( )Urbana
4. **Tempo de atuação no magistério:** _____
5. **Formação acadêmica (graduação e pós graduação)?**

_____

_____

6. **Vínculo empregatício:** ( ) PSS ( ) Efetivo
7. **Há quantos tempo trabalha como professor(a) nos anos iniciais do ensino fundamental?**
   Resposta:_____
8. **Qual é a sua carga horária ?**
   ( ) 10 horas ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas
   ( ) Outra. _____
9. **Atualmente você trabalha com:**
   ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano
10. **Já fez curso voltado na área de tecnologias na educação?**
    ( ) Sim ( ) Não

II. Conhecimento e prática de uso do Sistema Aprende Brasil (SAB) e da plataforma Aprende Brasil Digital

11. Há quanto tempo você trabalha com o SAB?_____

12. Você utiliza em suas aulas a apostila do SAB?_____

13. Qual a sua opinião sobre a adesão do SAB no município de Dois Vizinhos?

_____
_____
_____
_____
_____

14. Em que ano a escola começou a utilizar o SAB? _____

15. A secretaria ou a escola desenvolve algum sistema de acompanhamento do trabalho com as apostilas? Se sim, quais são as formas de acompanhamento?

_____
_____
_____
_____
_____

16. Na sua avaliação, o Sistema apostilado apresenta vantagens para organização da prática pedagógica ? Justifique.

_____
_____
_____
_____
_____

17. Há alguma orientação pelo SAB quanto a utilização do material apostilado? Seja por meio de formação presencial ou digital?

_____
_____
_____
_____
_____

18. Você percebe mudanças no trabalho docente com a utilização do SAB? (Ex. planejamento das aulas, objetivos de aprendizagem, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, etc.).

_____
_____
_____
_____
_____

19. Antes do inserção do SAB como era a Formação Continuada para os professores?

_____
_____
_____

20. A partir da inserção do SAB como é aplicada a Formação Continuada para os professores? Houve alterações?

21. Você faz uso da plataforma Aprende Brasil Digital? Se sim, você pode comentar de que forma utiliza? E em que momentos?

22. Você fez ou faz algum curso ofertado na plataforma Aprende Brasil Digital? Se sim, comenta qual(is) curso(s) você já fez.

23. O Aprende Brasil Digital promove ações de formação continuada? Se sim, comenta como essas ações ofertadas.

24. Qual a sua opinião sobre o Aprende Brasil Digital? Houve mudanças na sua prática pedagógica?

25. Na sua opinião, há necessidade de outras ações de formação continuada? Para além dos cursos que são ofertados pela plataforma Aprende Brasil Digital? O que deveriam trabalhar?

Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Parceria público-privada entre o município de Dois Vizinhos – PR e o Sistema Aprende Brasil: implicações na gestão e controle da formação continuada e do trabalho docente.
Pesquisador para contato: Marcos Vinicius Pereira Ribeiro - Fone: (46) 99936-4495
Orientadora: Franciele Soares dos Santos – Fone: (46) 99108-8804

Convidamos você a participar de nossa pesquisa sobre a Parceria público-privada entre o município de Dois Vizinhos – PR e o Sistema Aprende Brasil: implicações na gestão e controle da formação continuada e do trabalho docente. Para tanto, convidamos você a participar do questionário semiestruturado como forma de coleta de dados, a fim de colaborar com o desenvolvimento do estudo, no que se refere à realização da pesquisa de campo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, especificamente o questionário, será disponibilizado a você o questionário com perguntas semiestruturadas que em seu tempo poderá responder para que posteriormente seja analisado. Destacamos que as respostas dos questionários serão utilizadas exclusivamente pela pesquisador para fins da pesquisa. Caso haja algum desconforto em responder a alguma questão direcionada, salientamos que não há obrigatoriedade da resposta, você pode preferir não se posicionar.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará e não receberá pela participação no estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para ambos. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras nos telefones acima mencionados.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso. No entanto, caso você não queira ser procurado para nova autorização, informe abaixo:

É necessário a minha autorização para que outros estudos utilizem as mesmas informações aqui fornecidas ( ) sim

( ) não

A participação na pesquisa auxiliará a análise das visões e relato do professor (a) no que diz respeito a parceria público-privada entre o município de Dois Vizinhos – PR e o Sistema Aprende Brasil, a fim de compreender as implicações na gestão e controle da formação continuada e do trabalho docente.

Este documento que você vai assinar contém 02 (duas) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará no local indicado. Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua, devendo ser guardada por cinco anos para resguardar cada uma das partes de qualquer problema ou processo ético.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento e desejo participar da pesquisa bem como autorizo o uso das respostas dadas ao questionário.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Nós, Marcos Vinicius Pereira Ribeiro e Franciele Soares dos Santos, declaramos que fornecemos todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Francisco Beltrão, _____ de _____ de 2023.

_____ _____

Marcos Vinicius Pereira Ribeiro Franciele Soares dos Santos

ANEXO

Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Parceria público-privada entre o município de Dois Vizinhos ¿ PR e o Sistema Aprende Brasil: implicações na gestão e controle da formação continuada do trabalho docente

Pesquisador: MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 74818823.6.0000.0107
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.479.487

Apresentação do Projeto:
Saneamento de pendências da pesquisa:
Título da Pesquisa: Parceria público-privada entre o município de Dois Vizinhos ¿ PR e o Sistema Aprende Brasil: implicações na gestão e controle da formação continuada do trabalho docente
Pesquisador Responsável: MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 74818823.6.0000.0107
Submetido em: 30/10/2023
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
Situação da Versão do Projeto: Em relatoria
Localização atual da Versão do Projeto: Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Objetivo da Pesquisa:
Vide descrição anteriormente apresentada.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O TCLE foi ajustado de acordo com as solicitações do CEP Unioeste.

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2222603.pdf	30/10/2023 10:57:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8_TCLE_CEP_AJUSTADO_2.pdf	29/10/2023 09:14:08	MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Marcos_PROJETO.pdf	03/10/2023 21:51:42	MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Outros	Questionario_Pesquisa.pdf	03/10/2023 21:18:59	MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Outros	9_Termo_de_Compromisso_de_Utilizacao_de_Dados.pdf	03/10/2023 21:18:01	MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Outros	7_Requerimento_Autorizacao_Realizacao_Pesquisa.pdf	03/10/2023 21:15:46	MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Orçamento	6_Orcamento.pdf	03/10/2023 21:14:25	MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Cronograma	5_Cronograma_Marcos.pdf	03/10/2023 21:13:37	MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Outros	4_Termo_Anuencia_Escola.pdf	03/10/2023 21:13:04	MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Declaração de concordância	3_Termo_Concordancia_Escola.pdf	03/10/2023 21:12:00	MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Outros	2_Dec_Pesquisa_nao_iniciada.pdf	03/10/2023 21:11:23	MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Outros	1_CARTA_DE_APRESENTACAO_MES	03/10/2023	MARCOS VINICIUS	Aceito

Outros	ANDO_MARCOS_VINICIUS_PEREIRA RIBEIRO.pdf	21:10:01	PEREIRA RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Plataforma_Brasil.pdf	03/10/2023 21:05:45	MARCOS VINICIUS PEREIRA RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CASCAVEL, 31 de Outubro de 2023

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Anexo 2 - Documento Informações de Matrículas – Março 2023

MUNICÍPIO DE
DOIS VIZINHOS
ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES

Informações de matriculas – Março 2023

O Número de vagas por turma é definido pelas Instruções Normativas de Matriculas de 2022 da SEME, as quais estabelecem critérios para a organização do processo de abertura de turma, rematrícula e matricula para o ano letivo de 2023.

Escola Municipal 28 de Novembro

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	-	-	-	-	-	-
Infantil 5	01	24	-	04	20	-
1º Ano	02	51	-	01	50	-
2º Ano	02	53	-	03	50	-
3º Ano	03	66	04	-	70	-
4º Ano	02	54	-	-	54	-
5º Ano	02	50	-	-	50	-

Escola Municipal Carrossel

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	-	-	-	-	-	-
Infantil 5	-	-	-	-	-	-
1º Ano	04	79	21	-	100	-
2º Ano	04	93	07	-	100	-
3º Ano	03	69	15	-	84	-
4º Ano	03	74	16	-	90	-
5º Ano	04	85	55	-	140	-
Sala de Recurso	04	10	-	-	10	-

Administração Municipal de Dois Vizinhos
Av. Rio Grande do Sul, 130 – Fone 46.3536-8800
Cx. Postal 291 – CEP 85660-000 – Dois Vizinhos – Paraná
CNPJ 76.205640/0001-08

Escola Municipal Jardim da Colina

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	04	73	17	-	80	-
Infantil 5	04	68	12	-	80	-
1º Ano	03	67	08	-	75	-
2º Ano	03	76	-	01	75	-
3º Ano	03	79	05	-	84	-
4º Ano	02	59	01	-	60	-
5º Ano	02	41	29	-	70	-
Sala de Recurso	02	07	-	-	07	-

Escola Municipal João Paulo II

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	02	40	-	-	40	-
Infantil 5	02	34	06	-	40	-
1º Ano	02	45	05	-	50	-
2º Ano	02	32	18	-	50	-
3º Ano	02	38	18	-	56	-
4º Ano	01	24	06	-	30	-
5º Ano	02	36	24	-	70	-
Sala de Recurso	-	-	-	-	-	-

Escola Municipal José Bonifácio

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	01	11	09	-	20	-
Infantil 5	01	13	07	-	20	-
1º Ano	01	13	12	-	25	-
2º Ano	01	11	14	-	25	-
3º Ano	01	12	16	-	28	-
4º Ano	01	07	23	-	30	-
5º Ano	01	14	21	-	35	-
Sala de Recurso	-	-	-	-	-	-

Escola Municipal Juscelino Kubitschek

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	01	18	02	-	20	-
Infantil 5	01	16	04	-	20	-
1º Ano	01	13	12	-	25	-
2º Ano	01	13	12	-	25	-
3º Ano	01	17	11	-	28	-
4º Ano	01	18	12	-	30	-
5º Ano	01	13	22	-	35	-
Sala de Recurso	-	-	-	-	-	-

Escola Municipal Lonny Lange

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	-	-	-	-	-	-
Infantil 5	02	35	05	-	40	-
1º Ano	01	26	-	01	25	-
2º Ano	01	27	-	02	25	-
3º Ano	01	29	-	01	28	-
4º Ano	01	22	08	-	30	-
5º Ano	01	28	07	-	35	-
Sala de Recurso	-	-	-	-	-	-

Escola Municipal Nossa Sra da Salete

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	01	15	05	-	20	-
Infantil 5	01	15	05	-	20	-
1º Ano	01	13	12	-	25	-
2º Ano	01	10	15	-	25	-
3º Ano	01	15	13	-	28	-
4º Ano	01	13	17	-	30	-
5º Ano	01	14	21	-	35	-
Sala de Recurso	-	-	-	-	-	-

Escola Municipal Nossa Sra de Lourdes

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	02	40	-	-	40	-
Infantil 5	02	40	-	-	40	-
1º Ano	02	27	23	-	50	-
2º Ano	01	22	03	-	25	-
3º Ano	02	36	20	-	56	-
4º Ano	02	38	22	-	60	-
5º Ano	01	26	09	-	35	-
Sala de Recurso	-	-	-	-	-	-

Escola Municipal Plinio Salgado

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	01	09	11	-	20	-
Infantil 5	01	22	-	02	20	-
1º Ano	01	16	09	-	25	-
2º Ano	01	21	04	-	25	-
3º Ano	01	17	11	-	28	-
4º Ano	01	17	13	-	30	-
5º Ano	01	19	16	-	35	-
Sala de Recurso	-	-	-	-	-	-

Escola Municipal Santa Luzia

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	04	86	-	06	80	-
Infantil 5	04	81	-	01	80	-
1º Ano	04	75	25	-	100	-
2º Ano	04	94	06	-	100	-
3º Ano	04	87	25	-	112	-
4º Ano	04	82	38	-	120	-
5º Ano	04	76	64	-	140	-
Sala de Recurso	04	12	-	-	12	-

Escola Municipal Tia Anastácia

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	03	46	14	-	60	-
Infantil 5	02	34	06	-	40	-
1º Ano	02	42	08	-	50	-
2º Ano	02	40	10	-	50	-
3º Ano	02	47	09	-	56	-
4º Ano	02	37	23	-	60	-
5º Ano	02	39	31	-	70	-
Sala de Recurso	-	-	-	-	-	-

Escola Municipal Presidente Vargas

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	04	76	04	-	80	-
Infantil 5	04	76	04	-	80	-
1º Ano	04	93	07	-	100	-
2º Ano	04	94	06	-	100	-
3º Ano	04	95	17	-	112	-
4º Ano	04	94	26	-	120	-
5º Ano	04	87	53	-	140	-
Sala de Recurso	14	19	-	-	19	-

CMEI São Francisco de Assis

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Infantil 4	05	107	-	07	100	-
Infantil 5	05	103	-	03	100	-

CMEI Camila

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Berçário	03	21	-	-	18	08
Maternal I	03	46	-	-	24	03
Maternal II	03	53	-	-	36	08
Maternal III	04	71	-	-	60	04

CMEI Ciranda do Saber

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Berçário	02	19	-	-	18	10
Maternal I	03	45	-	-	24	01
Maternal II	02	35	-	-	36	08
Maternal III	02	41	-	-	60	05

CMEI Mãe Maria

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Berçário	01	12	-	-	12	09
Maternal I	02	34	-	-	34	08
Maternal II	03	53	-	-	53	05
Maternal III	02	41	-	-	41	09

CMEI Mariana

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Berçário	01	11	-	-	11	13
Maternal I	02	33	-	-	33	07
Maternal II	02	39	-	-	39	11
Maternal III	03	42	-	-	42	15

CMEI Mundo Feliz

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Berçário	02	20	-	-	20	15
Maternal I	02	32	-	-	32	06
Maternal II	03	53	-	-	53	02
Maternal III	03	58	-	-	58	13

CMEI Sagrada Família

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Berçário	-	-	-	-	-	10
Maternal I	02	30	-	-	30	-
Maternal II	02	36	-	-	36	02
Maternal III	02	37	-	-	37	03

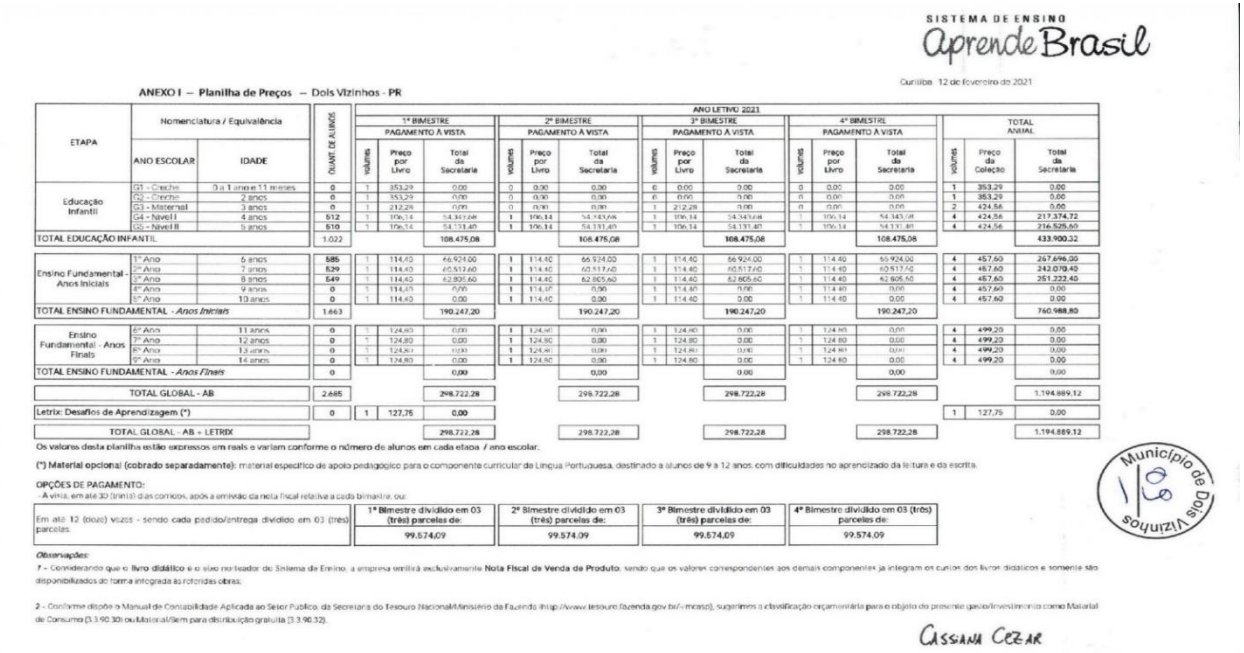
CMEI Nadir Ramuski

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Berçário	02	17	-	-	17	06
Maternal I	02	31	-	-	31	01
Maternal II	03	47	-	-	47	02
Maternal III	04	55	-	-	55	04

CMEI Nona Luiza

Turma	Nº de Turmas	Vagas Ocupadas	Vagas Disponíveis	Vagas Excedentes	Total de Vagas	Espera
Berçário	02	12	-	-	12	16
Maternal I	02	28	-	-	28	07
Maternal II	05	56	-	-	56	16
Maternal III	03	38	-	-	38	10
Infantil 4	02	40	-	-	40	-

Anexo 3 - Planilha de Preços da Proposta de Fornecimento do Sistema de Ensino Aprende Brasil.



SISTEMA DE ENSINO Aprende Brasil

Curitiba, 12 de fevereiro de 2021

ANEXO I – Planilha de Preços – Dois Vizinhos - PR

ETAPA	Nomenclatura / Equivalência		QUANT. DE ALUNOS	ANO LETIVO 2023													
				1º BIMESTRE PAGAMENTO À VISTA			2º BIMESTRE PAGAMENTO À VISTA			3º BIMESTRE PAGAMENTO À VISTA			4º BIMESTRE PAGAMENTO À VISTA			TOTAL ANUAL		
	ANO ESCOLAR	IDADE		volumes	Preço por Livro	Total da Secretaria	volumes	Preço por Livro	Total da Secretaria	volumes	Preço por Livro	Total da Secretaria	volumes	Preço por Livro	Total da Secretaria	volumes	Preço da Coleção	Total da Secretaria
Educação Infantil	G1 - Creche	0 a 1 ano e 11 meses	0	1	353,29	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	1	353,29	0,00
	G2 - Creche	2 anos	0	1	353,29	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	1	353,29	0,00
	G3 - Maternal	3 anos	0	1	212,28	0,00	0	0,00	0,00	1	212,28	0,00	0	0,00	0,00	2	424,56	0,00
	G4 - Nível I	4 anos	512	1	106,14	54.343,68	1	106,14	54.343,68	1	106,14	54.343,68	1	106,14	54.343,68	4	424,56	217.374,72
	G5 - Nível II	5 anos	510	1	106,14	54.131,40	1	106,14	54.131,40	1	106,14	54.131,40	1	106,14	54.131,40	4	424,56	216.525,60
TOTAL EDUCAÇÃO INFANTIL			1.022			108.475,08			108.475,08			108.475,08			108.475,08			433.900,32
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	1º Ano	6 anos	585	1	114,40	66.924,00	1	114,40	66.924,00	1	114,40	66.924,00	1	114,40	66.924,00	4	457,60	267.696,00
	2º Ano	7 anos	529	1	114,40	60.517,60	1	114,40	60.517,60	1	114,40	60.517,60	1	114,40	60.517,60	4	457,60	242.070,40
	3º Ano	8 anos	549	1	114,40	62.805,60	1	114,40	62.805,60	1	114,40	62.805,60	1	114,40	62.805,60	4	457,60	251.222,40
	4º Ano	9 anos	0	1	114,40	0,00	1	114,40	0,00	1	114,40	0,00	1	114,40	0,00	4	457,60	0,00
	5º Ano	10 anos	0	1	114,40	0,00	1	114,40	0,00	1	114,40	0,00	1	114,40	0,00	4	457,60	0,00
TOTAL ENSINO FUNDAMENTAL - *Anos Iniciais*			1.663			190.247,20			190.247,20			190.247,20			190.247,20			760.988,80
Ensino Fundamental - Anos Finais	6º Ano	11 anos	0	1	124,80	0,00	1	124,80	0,00	1	124,80	0,00	1	124,80	0,00	4	499,20	0,00
	7º Ano	12 anos	0	1	124,80	0,00	1	124,80	0,00	1	124,80	0,00	1	124,80	0,00	4	499,20	0,00
	8º Ano	13 anos	0	1	124,80	0,00	1	124,80	0,00	1	124,80	0,00	1	124,80	0,00	4	499,20	0,00
	9º Ano	14 anos	0	1	124,80	0,00	1	124,80	0,00	1	124,80	0,00	1	124,80	0,00	4	499,20	0,00
TOTAL ENSINO FUNDAMENTAL - *Anos Finais*			0			0,00			0,00			0,00			0,00			0,00
TOTAL GLOBAL - AB			2.685			298.722,28			298.722,28			298.722,28			298.722,28			1.194.889,12
Letrix: Desafios de Aprendizagem (*)			0	1	127,75	0,00										1	127,75	0,00
TOTAL GLOBAL - AB + LETRIX						298.722,28			298.722,28			298.722,28			298.722,28			1.194.889,12

Os valores desta planilha estão expressos em reais e variam conforme o número de alunos em cada etapa / ano escolar.

(*) **Material opcional (cobrado separadamente):** material específico de apoio pedagógico para o componente curricular de Língua Portuguesa, destinado a alunos de 9 a 12 anos, com dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita.

OPÇÕES DE PAGAMENTO:
- À vista, em até 30 (trinta) dias corridos, após a emissão da nota fiscal relativa a cada bimestre, ou:

Em até 12 (doze) vezes - sendo cada pedido/entrega dividido em 03 (três) parcelas.	1º Bimestre dividido em 03 (três) parcelas de:	2º Bimestre dividido em 03 (três) parcelas de:	3º Bimestre dividido em 03 (três) parcelas de:	4º Bimestre dividido em 03 (três) parcelas de:
	99.574,09	99.574,09	99.574,09	99.574,09

Município de Dois Vizinhos

Observações:

1 - Considerando que o livro didático é o elo norteador do Sistema de Ensino, a empresa emitirá exclusivamente **Nota Fiscal de Venda de Produto**, sendo que os valores correspondentes aos demais componentes já integram os custos dos livros didáticos e somente são disponibilizados de forma integrada às referidas obras;

2 - Conforme dispõe o Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público, da Secretaria do Tesouro Nacional/Ministério da Fazenda (http://www.tesouro.fazenda.gov.br/~mcasp), sugerimos a classificação orçamentária para o objeto do presente pedido/investimento como Material de Consumo (3.3.90.30) ou Material/Bem para distribuição gratuita (3.3.90.32).

Assiana Cezar