

PERFORMAR OU EDUCAR?

A DOCÊNCIA NA ERA
DOS INDICADORES

MARCELO JOSÉ
HANAUER



TERRIED

PERFORMAR OU EDUCAR?

A DOCÊNCIA NA ERA
DOS INDICADORES

MARCELO JOSÉ
HANAUER



TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

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

Performar ou Educar? a docência na era dos indicadores.
Marcelo José Hanauer (Autor) -- Alegrete, RS : Editora
Terried, 2025.

PDF

ISBN. 978-65-83367-69-3

1. Educação

24-225451

CDD-918.17

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 90.14
2. Ensino 90.9



www.terried.com

contato@terried.com

APRESENTAÇÃO

Caro leitor, cara leitora,

Você segura nas mãos — ou tem diante dos olhos na tela — um livro que nasceu de uma inquietação. Uma pergunta que ecoa nos corredores das escolas, nas salas de professores e no silêncio de muitos educadores após um dia exaustivo de trabalho: *o que significa, hoje, ser professor?*

Vivemos um tempo de paradoxos na educação. De um lado, discursos inflamados sobre a importância do professor para o futuro da nação. De outro, uma realidade concreta marcada pela precarização, pela cobrança por resultados imediatos e pela sensação crescente de que o ofício de educar está sendo esvaziado de seu sentido mais profundo.

“*Performar ou Educar? A Docência na Era dos Indicadores*” é uma tentativa de desvendar os fios que tecem essa teia complexa. Este livro — em formato de ensaio teórico e exploratório — não é um diagnóstico distante ou uma mera compilação de teorias. É um mergulho nas tensões que definem a profissão docente no século XXI. Ele parte de uma constatação dolorosa: muitos professores se sentem divididos entre o *ethos que os chamou para a profissão* — o desejo de formar cidadãos, críticos, éticos e criativos — e a *lógica implacável da performatividade* — a exigência de gerar dados, melhorar índices e subir em *rankings*.

Ao longo destes capítulos, convido você a refletir sobre os quatro eixos que sustentam esta “crise”:

1. *O abismo formativo*. Por que a universidade, com frequência, parece habitar um planeta distante da realidade da escola básica? Exploramos a proposta da residência pedagógica não como uma solução mágica, mas como um caminho radical para superar o “choque de realidade” que tantos iniciantes enfrentam.
2. *A precarização do trabalho*. Como a instabilidade contratual e a intercambialidade profissional corroem não apenas os direitos dos professores, mas a própria possibilidade de um projeto pedagógico consistente e transformador?

3. *A tirania dos números*. De que modo a cultura da performatividade, com seus *rankings* e avaliações em larga escala, está redesenhando as relações em sala de aula, transformando alunos em dados e professores em gestores de resultados?

4. *A desprofissionalização*. Como todo esse contexto leva a uma erosão da autonomia docente, fazendo com que o julgamento profissional, construído na experiência e na reflexão, seja substituído pela mera execução de protocolos?

Este livro, no entanto, não se contenta em apontar problemas. Ele é, acima de tudo, um convite à resistência criativa e à renovação profissional. Ao analisar as estratégias que os professores desenvolvem no seu cotidiano — da “dupla agenda” às comunidades de prática —, buscamos iluminar os caminhos para uma ressignificação social da docência.

A pergunta que intitula esta obra — *Performar ou Educar?* — não é retórica. Ela é um dilema real que cerca a vida de milhões de educadores. Não oferecemos uma resposta fácil, mas um conjunto de ferramentas analíticas, perguntas provocadoras e reflexões fundamentadas para que você, leitor, leitora, possa construir a sua própria resposta.

Escrevi este livro para professores, gestores, formadores, pesquisadores e para qualquer pessoa que acredite que a educação é muito mais do que um conjunto de métricas. É um ato político, um encontro humano e a última trincheira para a construção de um projeto de sociedade verdadeiramente democrático.

Que a leitura dessas páginas provoque em você o mesmo que provocou em mim durante a escrita: um misto de indignação e esperança. Indignação diante do que está sendo feito com a profissão docente. E esperança, porque acredito, firmemente, que compreender essas forças e circunstâncias é o primeiro passo para transformá-las.

Marcelo José Hanauer
Professor e Pesquisador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1:	
PROPOSIÇÕES INICIAIS	
A “CRISE” DA DOCÊNCIA: ENTRE A DESCONEXÃO FORMATIVA E A LÓGICA DA PERFORMATIVIDADE.....	9
CAPÍTULO 2:	
EIXO 1: FORMAÇÃO INICIAL E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
O ABISMO QUE ECOA NA VOZ: O “CHOQUE DE REALIDADE” NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE.....	14
CAPÍTULO 3:	
EIXO 2: PRECARIZAÇÃO, INTERCAMBIALIDADE E CONDIÇÕES DE TRABALHO	
A SOMBRA DA INSTABILIDADE: COMO A PRECARIZAÇÃO CONTRATUAL DILACERA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E O VÍNCULO ESCOLAR.....	30
CAPÍTULO 4:	
EIXO 3: PERFORMATIVIDADE E AUTOEXPLORAÇÃO	
O IMPÉRIO DOS NÚMEROS: COMO A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA REDESENHA A SALA DE AULA E A PROFISSÃO DOCENTE	45
CAPÍTULO 5:	
EIXO 4: DESPROFISSIONALIZAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO SOCIAL	
O SILENCIAMENTO DA EXPERTISE: A EROÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE NAS DECISÕES COTIDIANAS.....	60
CAPÍTULO 6	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75

INTRODUÇÃO

A profissão docente atravessa, na contemporaneidade, um cenário de crise que se manifesta na desconexão entre a formação inicial e as exigências concretas da prática educativa, bem como na intensificação da lógica da performatividade que incide sobre o trabalho do professor. Esse distanciamento entre universidade e escola básica aprofunda o chamado “choque de realidade”, experimentado por professores iniciantes, e evidencia uma lacuna estrutural entre os ideais acadêmicos e as condições efetivas do exercício docente (Gatti, 2010; Diniz-Pereira, 2011)

Inserido nesse contexto, o presente estudo tem como propósito analisar os processos que fragilizam a docência, com destaque para a precarização das relações de trabalho, a intercambialidade profissional e a desprofissionalização que resultam, dentre outros fatores, da submissão a indicadores de desempenho. Busca-se compreender como tais fatores repercutem sobre a identidade docente, transformando-a em um campo tensionado por pressões externas e pela autoexploração, frequentemente mascarada como compromisso ético individual (Fantinel, 2018; Enguita, 1991; Laval, 2004)

O objetivo central consiste em investigar as tensões que se instauram entre formação, identidade e prática profissional, de modo a interpretar os desafios que marcam a constituição do *habitus* docente em um cenário de contradições. Para isso, o estudo mobiliza a discussão de alternativas que buscam superar a fragmentação entre teoria e prática, como a residência pedagógica, a valorização de comunidades de prática e o fortalecimento da autonomia profissional enquanto elementos estruturantes de uma docência reflexiva e crítica (Zeichner, 2010; Nóvoa, 2019; Freitas, 2012)

A justificativa para a investigação reside na necessidade de reafirmar a docência como profissão complexa e socialmente indispensável, cuja redução à execução técnica ameaça a função democratizadora da escola. Problematicar os atravessamentos entre performatividade, precarização e resistência docente configura, assim, não apenas uma tarefa acadêmica, mas também uma tomada de posição política e ética, fundamental para a defesa da educação pública e para a construção de políticas formativas que respondam ao mal-estar e às contradições vivenciadas no cotidiano escolar (Ball, 2004; Oliveira, 2004; Apple, 1989)

CAPÍTULO 1

PROPOSIÇÕES INICIAIS

A “CRISE” DA DOCÊNCIA: ENTRE A DESCONEXÃO FORMATIVA E A LÓGICA DA PERFORMATIVIDADE

Introdução

A docência na educação básica enfrenta uma encruzilhada histórica, tensionada por forças que a distanciam de seu estatuto profissional. O trecho proposto para análise nesta seção sintetiza três eixos críticos dessa “crise”: o abismo entre a formação universitária e a realidade escolar, a precarização das condições de trabalho sob uma lógica performativa e, por fim, o esvaziamento da identidade profissional. Este ensaio inicial busca aprofundar essas questões, argumentando que a desprofissionalização docente não é um fenômeno casual, mas o resultado de um projeto político-pedagógico que fragiliza a escola como espaço de reflexão e transformação.

O abismo formativo: a universidade descolada e a urgência de uma residência pedagógica

A formação inicial do docente, frequentemente, opera sob uma lógica cartesiana que dissocia teoria e prática. A universidade, em muitos casos, privilegia um conhecimento academicista, transmitido em disciplinas estanques e distante da complexidade viva da sala de aula. Esse modelo gera um “choque de realidade” no professor iniciante, que se vê despreparado para lidar com os “tempos”, os “espaços” e as “relações escolares contemporâneas”.

Os “tempos” não se referem apenas ao cronograma letivo, mas à aceleração social, à atenção fragmentada dos alunos e à pressão por resultados imediatos. Os “espaços” transcendem a sala de aula, incluindo a gestão de ambientes virtuais, a violência simbólica — e/ou concreta — do entorno escolar e a arquitetura que pode segregar e/ou integrar. As “relações” são cada vez mais complexas, media-

das por tecnologias digitais, marcadas pela multiculturalidade e por novas configurações familiares.

Diante disso, a proposta de um internato ou residência pedagógica - que não é uma ideia nova, mas o resgate e reavivamento de uma proposição potencialmente profícua para a formação - surge não como um mero estágio prolongado, mas como um processo de iniciação profissional radical. Inspirado no modelo médico, implicaria uma imersão supervisionada e reflexiva na escola-campo. O residente, acompanhado por um tutor — docente — experiente, não apenas “aplicaria” teorias, mas aprenderia na e com a prática, desenvolvendo um ethos profissional. Esta seria a chave para uma profissionalização coerente e significativa: a construção de um *habitus* docente que internalize a capacidade de julgar, decidir e agir com autonomia responsável no calor do cotidiano escolar.

A lógica da performatividade: precariedade, intercambialidade e autoexploração

Se a formação é deficiente, o ambiente de trabalho no qual o professor está inserido é, muitas vezes, hostil à sua profissionalização. O conceito de performatividade, cunhado por Stephen J. Ball, descreve bem essa nova cultura. Trata-se de um regime de controle que valoriza não o processo educativo em sua complexidade, mas indicadores mensuráveis de desempenho — IDEB, notas em provas padronizadas, quantidade de projetos etc. Escolas, professores e alunos são constantemente julgados, classificados e comparados com base nesses indicadores, levando a um comportamento de “jogo” para melhorar as métricas, muitas vezes em detrimento de outros aspectos educativos.

Sob essa lógica, emergem os impeditivos citados:

A precarização. A terceirização das relações de trabalho, com contratos temporários e salários aviltantes, nega ao professor a segurança material e simbólica necessária para um planejamento de longo prazo e para o investimento em sua carreira. O professor precário é um profissional em situação de vulnerabilidade, o que dificulta sua autonomia e sua voz crítica.

A intercambialidade. A ideia de que “qualquer um pode dar aula” desvaloriza os saberes específicos da docência. Em contextos de escassez, profissionais de outras áreas são convocados para suprir lacunas, tratando a didática e a peda-

gogia como conhecimentos secundários. Isso corrói a identidade profissional, sugerindo que a docência é um fazer genérico, e não um saber-fazer especializado.

A *autoexploração*. A face mais perversa desse sistema. Diante da sobrecarga de trabalho, da falta de recursos e da pressão por resultados, o professor, movido por um ideal ético e um senso de responsabilidade, internaliza a lógica produtivista. Ele trabalha além do horário, planeja nos fins de semana e gasta do próprio bolso, numa tentativa heroica e insustentável de compensar as falhas do sistema. A autoexploração mascara a crise, os problemas estruturais, transferindo para o indivíduo a responsabilidade que é do coletivo e do Estado.

Nada de novidade, mas essa lógica gera uma enorme indignação e revolta. Porque desumaniza o processo educativo, estrangula a autonomia e a criatividade, gera ansiedade e competição tóxica, promove a “fabricação” de resultados e ignora as desigualdades consolidadas e reproduzidas historicamente.

A desprofissionalização e o esvaziamento da ressignificação social da docência

O conjunto desses fatores — formação descolada, precarização e performatividade — conduz à desprofissionalização. Este conceito vai além da perda de status ou renda; refere-se à erosão da autonomia, do controle sobre o próprio trabalho e do reconhecimento social do conhecimento especializado do professor.

Um profissional é aquele que tem a capacidade de julgar situações únicas e complexas com base em um corpo de conhecimento legitimado. Ao ser reduzido, por exemplo, a um executor de protocolos curriculares e um gestor de dados para o sistema, o professor vê seu julgamento clínico — a capacidade de decidir o que é melhor para aquele aluno, naquela turma, naquele contexto — ser substituído por uma racionalidade técnica e burocrática.

Consequentemente, tornam-se inviáveis a renovação, a qualificação e a ressignificação social da docência. Não há renovação porque as energias são drenadas pela luta pela sobrevivência no dia a dia. A qualificação perde sentido quando o sistema não reconhece ou recompensa o conhecimento aprofundado, mas sim a capacidade de “entregar” resultados. Por fim, a ressignificação social — um novo pacto que reconheça o professor como intelectual transformador e agente de um projeto de sociedade — é impossível em um contexto onde sua função é reduzida à de um técnico reprodutor de *rankings*.

Conclusão

A análise dos eixos apresentados revela um círculo vicioso: uma formação que não prepara para a realidade gera profissionais vulneráveis, que são facilmente submetidos a um ambiente de trabalho precarizado e performático. Este, por sua vez, desprofissionaliza a categoria, impedindo a renovação necessária que, em tese, deveria pressionar por uma reformulação da própria formação.

Reverter esse quadro exige rupturas. A residência pedagógica representa uma possibilidade de superar o divórcio teoria-prática. No entanto, ela só florescerá em um ecossistema educacional que rejeite a lógica da performatividade e valorize a autonomia docente, a estabilidade laboral e o tempo para a reflexão coletiva. A ressignificação social da docência não nascerá de campanhas publicitárias, mas do reconhecimento e da valorização concretos de que, sem professores autônomos, críticos e bem formados, qualquer projeto de educação democrática e emancipatória estará fadado ao fracasso.

Com base nas considerações acima, foram elaboradas 20 perguntas, as quais atuam como ferramentas mobilizadoras da discussão e análise aqui propostas. Elas foram organizadas por eixos temáticos para, entre outras possibilidades, ampliar e aprofundar o estudo sobre a “crise” da profissionalização docente contemporânea.

Eixo 1: formação inicial e residência pedagógica. 1. Como a percepção de “choque de realidade” entre formação universitária e prática escolar se manifesta nas narrativas de professores iniciantes em diferentes contextos socioeducativos? 2. Que elementos curriculares das licenciaturas mostram maior distanciamento ou aproximação com as demandas reais da educação básica contemporânea? 3. Quais seriam os componentes essenciais de um programa de residência pedagógica capaz de articular teoria e prática de forma transformadora? 4. Como a supervisão durante o estágio pode se constituir em espaço de formação de identidade profissional, em contraposição à mera avaliação burocrática? 5. Que paralelos e diferenças existem entre o modelo de residência médica e uma possível residência pedagógica quanto à formação do habitus profissional?

Eixo 2: precarização, intercambialidade e condições de trabalho. 1. De que maneira a precarização contratual impacta os processos de planejamento pedagógico e o vínculo dos professores com a comunidade escolar? 2. Como se

configura o fenômeno da intercambialidade docente em diferentes redes de ensino e quais seus efeitos sobre a qualidade educacional? 3. Que relações existem entre a terceirização das relações trabalhistas e a desprofissionalização docente no contexto brasileiro? 4. Como os professores temporários e efetivos diferem em suas práticas pedagógicas e projetos profissionais de longo prazo? 5. De que formas a organização escolar pode mitigar ou potencializar os efeitos da precarização sobre a prática docente?

Eixo 3: performatividade e autoexploração. 1. Como os mecanismos de avaliação em larga escala reconfiguram as práticas pedagógicas e a autonomia docente no cotidiano escolar? 2. Quais as manifestações da autoexploração docente em diferentes contextos escolares e como elas se relacionam com gênero e trajetória profissional? 3. De que maneira a cultura da performatividade altera as relações entre professores, gestores e estudantes nas escolas? 4. Como os docentes negociam suas identidades profissionais frente às demandas contraditórias entre seu ethos educativo e as exigências de resultados? 5. Que estratégias coletivas os professores desenvolvem para resistir à lógica performativa sem abandonar seu compromisso com a qualidade educacional?

Eixo 4: desprofissionalização e resignificação social. 1. Como a erosão da autonomia profissional docente se manifesta nas decisões pedagógicas cotidianas em escolas públicas e privadas? 2. Que fatores possibilitam a manutenção de práticas docentes inovadoras e autônomas em contextos de precarização e performatividade? 3. De que formas a desprofissionalização impacta diferentemente professores em variados estágios da carreira e disciplinas? 4. Que elementos constituiriam um novo pacto social para a valorização docente que supere a retórica vazia de reconhecimento? 5. Como experiências internacionais de valorização e profissionalização docente podem informar políticas públicas educacionais no contexto brasileiro?

Em linhas gerais, estas perguntas orientam e fundamentam a análise teórica desenvolvida nos próximos capítulos. Foram projetadas com a intenção de contribuir para a compreensão e superação da “crise” docente, articulando análise estrutural com experiências concretas vivenciadas nos espaços escolares.

CAPÍTULO 2

EIXO 1: FORMAÇÃO INICIAL E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA O ABISMO QUE ECOA NA VOZ: O “CHOQUE DE REALIDADE” NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES

Introdução

A transição da universidade para a sala de aula da educação básica configura-se, para muitos professores iniciantes, não como uma passagem suave, mas como um verdadeiro “choque de realidade”. Este fenômeno, longe de ser uma mera metáfora, é um conceito palpável e recorrente na pesquisa educacional, referindo-se ao profundo descompasso entre a formação teórica recebida e a complexidade, imprevisibilidade e densidade da prática escolar real. Este ensaio busca analisar como esse choque se manifesta nas narrativas de professores principiantes, explorando suas nuances em diferentes contextos socioeducativos, com base em evidências de pesquisas científicas consolidadas.

As múltiplas dimensões do choque: para além da sala de aula

O “choque de realidade” não é um evento único, mas um processo de desilusão e confronto que se desdobra em várias frentes. Pesquisas como as de Marcelo García (2009) e Thomas P. G. J. & Beauchamp, C. (2011) identificam eixos comuns:

- *Choque didático-pedagógico.* As narrativas frequentemente revelam a frustração com a inadequação das “receitas prontas” ou teorias idealizadas da universidade. Enquanto a formação enfatiza métodos construtivistas e projetos interdisciplinares, o professor iniciante se depara com turmas superlotadas, currículos extensos e pressão por resultados em avaliações padronizadas. A pergunta “o que ensinar?” é rapidamente substituída pelo “como fazer com que eles aprendam aquilo em tempo tão curto?”, evidenciando um abismo entre a pedagogia ideal e a pedagogia possível.

- *Choque relacional e gerencial*. Um dos aspectos mais citados nas narrativas é a dificuldade com a gestão da sala de aula (Veenman, 1984). A formação, em geral, dedica pouco espaço ao desenvolvimento de habilidades para lidar com a indisciplina, a desmotivação e a complexidade das interações sociais entre os alunos. As narrativas descrevem sentimentos de impotência e solidão ao enfrentar conflitos para os quais não se sentiram preparados. Este choque é agravado pela necessidade de gerenciar relações com pais, colegas e gestores, uma dimensão subestimada na formação inicial.

- *Choque identitário*. O professor iniciante vivencia uma crise de identidade. Na universidade, ele se percebe como “estudante de pedagogia”; na escola, é abruptamente interpelado como “professor”. Esta nova identidade, no entanto, é frágil e contestada. Narrativas frequentemente expressam a sensação de “impostor” ou a dificuldade de se reconhecer na autoridade que o cargo exige. Este processo de “se tornar professor”, conforme discutido por Huberman (2000), é marcado por tensões entre a identidade ideal (o professor que se aspira ser) e a identidade real (o professor que as circunstâncias permitem ser).

A mediação do contexto socioeducativo

A intensidade e a natureza do choque são profundamente mediadas pelo contexto socioeducativo em que o professor se insere. Pesquisas brasileiras, como as de Gatti (2010) e Diniz-Pereira (2011), destacam como a desigualdade social estrutura experiências docentes distintas.

Em *contextos de alta vulnerabilidade social*. O choque assume contornos mais dramáticos. As narrativas de professores que atuam em periferias urbanas ou áreas rurais remotas frequentemente destacam o confronto com realidades sociais para as quais a formação não os preparou: violência, fome, negligência familiar e o desafio de ensinar em um contexto de múltiplas carências. A questão deixa de ser apenas pedagógica e se torna profundamente ética e existencial. O sentimento de despreparo é agravado pela falta de recursos materiais e de apoio institucional, levando a níveis elevados de estresse e esgotamento precoce.

Em *contextos privilegiados*. Embora o choque possa ser menos ligado à carência material, ele se manifesta de outras formas. As narrativas nestes contextos

frequentemente destacam a pressão por desempenho acadêmico (muitas vezes dos pais e da escola), a gestão de expectativas elevadas e o desafio de engajar alunos que podem demonstrar um utilitarismo em relação ao conhecimento. O choque relacional aqui pode estar mais associado a um conflito de valores e a uma demanda por um desempenho docente “impecável” do ponto de vista técnico e relacional.

O vazio da indução profissional e os caminhos para a superação

A pesquisa atual é consensual ao apontar que a simples exposição ao choque, sem suporte adequado, é um fator crucial para o mal-estar docente, o abandono precoce da profissão e a adoção de práticas conservadoras e burocráticas (Fantinel, 2018). A falta de programas sistemáticos de indução profissional – que vão além do estágio supervisionado – deixa o professor iniciante à própria sorte, forçando-o a desenvolver um “currículo de sobrevivência”.

No entanto, estudos também apontam caminhos. A valorização de comunidades de prática, onde iniciantes podem trocar experiências com colegas mais experientes, mostra-se como um fator de resiliência. Programas de mentoria que não são apenas avaliativos, mas formativos e acolhedores, podem ajudar a traduzir a teoria à luz da prática e a construir um repertório de ações mais adequado à realidade. A própria formação inicial, quando incorpora narrativas de professores em exercício, estudos de caso complexos e estágios mais longos e imersivos (como a proposta de residência pedagógica), pode atuar como um “amortecedor” deste choque.

Conclusão

As narrativas de professores iniciantes sobre o “choque de realidade” são, portanto, um sintoma gritante de um problema estrutural: a dissociação entre a lógica da produção do conhecimento acadêmico e a lógica da ação no chão da escola. Ouvir e analisar essas narrativas não é um exercício de compaixão, mas uma estratégia de pesquisa fundamental para repensar a formação docente. Elas revelam que o desafio não é apenas preparar tecnicamente o professor, mas armá-lo emocional, relacional e eticamente para os desafios de uma profissão que

se exerce no território complexo e contraditório das relações humanas. Superar este abismo exige uma corresponsabilização entre universidades e sistemas de ensino, com a criação de pontes sólidas – como programas de indução robustos – que transformem o “choque” em um “encontro” produtivo e formador, assegurando não só a permanência, mas também o florescimento dos novos profissionais da educação.

O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS EM XEQUE: ONDE ESTÃO AS DEMANDAS REAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Introdução

O currículo dos cursos de licenciatura opera como um mapa que orienta a formação dos futuros professores. No entanto, quando este mapa não representa o território complexo e acidentado da escola contemporânea, o resultado é um profissional desorientado ao chegar à sua realidade de trabalho. A pergunta sobre quais elementos curriculares mostram maior distanciamento ou aproximação com as demandas reais da educação básica toca no cerne da crise de identidade e eficácia da formação docente. Este ensaio busca mapear este descompasso, sustentado por pesquisas científicas consolidadas, argumentando que o currículo das licenciaturas frequentemente permanece ancorado em um modelo academicista, enquanto as demandas da escola exigem um profissional reflexivo, prático e politicamente engajado.

Os grandes distanciamentos: o predomínio de uma lógica disciplinar descontextualizada

A literatura da área, com destaque para os trabalhos de Gatti (2010, 2019) e Diniz-Pereira (2011), aponta para fissuras profundas na estrutura curricular:

- *Hipervalorização dos conteúdos específicos em detrimento da didática aplicada.* Muitas licenciaturas, especialmente as de disciplinas específicas (como Física, História ou Matemática), são estruturalmente dominadas pelo currículo do bacharelado. O futuro professor passa a maior parte de sua formação aprofundando-se no conteúdo da ciência, mas recebe uma formação pálida e genérica

sobre como ensinar esse conteúdo – a chamada “Didática” ou “Metodologia de Ensino”. Este é um dos maiores distanciamentos: o docente forma-se um “especialista em sua área”, mas um “amador na arte de ensiná-la” a sujeitos reais, em contextos desafiadores.

- *Disciplinas teórico-filosóficas desvinculadas da prática.* Disciplinas como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e História da Educação são fundamentais para fornecer uma visão crítica sobre a função social da escola. No entanto, quando ministradas de forma puramente teórica e deslocada da análise da realidade escolar, tornam-se um “fim em si mesmas”. O estudante debate os clássicos da filosofia, mas não é desafiado a articular essas reflexões com o conflito vivido na sala de aula ou com as políticas educacionais que impactam seu trabalho. Cria-se um abismo entre a “grande teoria” e a “microprática”.

- *A fragilidade na formação para as tecnologias digitais.* A educação básica está imersa em uma cultura digital, mas as licenciaturas, em grande parte, ainda tratam a tecnologia como um apêndice – uma disciplina de “Tecnologias Aplicadas à Educação” – e não como um eixo transversal e integrador. A formação não prepara o professor para lidar com a curadoria de informação na internet, a produção de conteúdos multimídia, o ensino híbrido ou a gestão de ambientes virtuais de aprendizagem, demandas que se tornaram centrais, como evidenciado durante a pandemia (Santaella, 2021).

- *A negação das aprendizagens sociais e emocionais.* O currículo tradicional ignora, quase por completo, a formação para lidar com as competências socioemocionais, tanto dos alunos quanto do próprio professor. Temas como gestão de conflitos, mediação de bullying, educação para a diversidade (étnico-racial, de gênero, inclusiva), e o autocuidado para prevenir o burnout são tratados de forma periférica ou inexistente, apesar de serem demandas urgentes da escola real.

Pontos de aproximação: onde a formação ainda conecta com a realidade

Apesar do cenário crítico, alguns elementos curriculares, quando bem executados, mostram-se como tentativas de aproximação. Vejamos.

O estágio supervisionado. Este é o elemento curricular por excelência de mediação entre teoria e prática. Quando vai além do caráter burocrático e ob-

servacional, transformando-se em um espaço de investigação e intervenção reflexiva, o estágio se torna o momento mais significativo de aprendizagem da licenciatura. Pesquisas de Pimenta (2012) defendem o estágio como “pesquisa e docência”, onde o futuro professor problematiza a realidade e experimenta, com supervisão, a construção de sua prática.

Metodologias ativas e projetos interdisciplinares. A incorporação, ainda que incipiente, de metodologias como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), sala de aula invertida e estudos de caso representa um movimento de aproximação. Estas estratégias tentam romper com a lógica da transmissão passiva de conhecimento, preparando o professor para criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e contextualizados, alinhados com as necessidades de engajamento dos estudantes do século XXI.

Discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A inserção da BNCC no currículo das licenciaturas, embora controversa, força uma discussão sobre os direitos de aprendizagem, as competências e as habilidades esperadas dos alunos da educação básica. Isso cria um ponto de contato obrigatório entre a formação e as diretrizes que regem a prática nas escolas.

O caminho para a superação: por um currículo integrado e clínico

A superação dos distanciamentos exige uma reestruturação radical do projeto pedagógico das licenciaturas. Não se trata de acrescentar disciplinas, mas de repensar a lógica curricular. Pesquisadores como Zeichner (2010) defendem um modelo de formação clínica, semelhante ao das residências em saúde, onde a prática não é um momento final, mas o eixo central em torno do qual a teoria é constantemente acionada e reelaborada.

Isso implica:

1) Integração curricular. Romper com a departamentalização estanque, criando eixos temáticos que articulem, por exemplo, Sociologia da Educação com a análise de casos reais de desigualdade escolar.

2) Atenção às demandas emergentes. Inserir de forma transversal e obrigatória temas como educação especial inclusiva, relações étnico-raciais, educação ambiental e saúde mental na escola.

3) Parceria universidade-escola. Transformar as escolas de educação básica em coformadoras, criando um campo de estágio e pesquisa permanente que alimente e seja alimentado pela universidade.

Conclusão

A análise revela que o currículo das licenciaturas padece de um mal crônico: a dissociação entre o “saber o quê” – conteúdo – e o “saber como” – ensinar –, agravado pela negligência com o “saber por quê” – contexto social – e o “saber ser” – dimensão relacional e emocional. Os elementos de distanciamento ainda são hegemônicos, enquanto as aproximações são, frequentemente, iniciativas pontuais e dependentes da vontade de docentes isolados. Repensar o currículo não é uma mera atualização, mas um ato político-pedagógico de reconhecer que a formação docente deve ser, antes de tudo, uma resposta às complexas e urgentes demandas da educação básica contemporânea. A qualidade do futuro da escola depende diretamente da coragem com que enfrentarmos este desafio hoje.

PARA ALÉM DO ESTÁGIO: OS PILARES DE UMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

Introdução

A proposta de uma residência pedagógica emerge no debate educacional como uma resposta crítica à fragilidade do estágio supervisionado tradicional e ao abismo persistente entre a formação universitária e a realidade escolar. No entanto, para que este modelo transcenda a mera nomenclatura e se constitua de fato como uma experiência transformadora, é preciso defini-lo com precisão. Uma residência pedagógica não é um estágio prolongado; é um processo de iniciação profissional radical, imersivo e reflexivo. Este ensaio propõe e discute os componentes essenciais de um programa capaz de articular teoria e prática de forma genuinamente transformadora, ancorando-se em referenciais teóricos consagrados como Zeichner, Shulman e Tardif.

A imersão progressiva e contextualizada na escola-campo

O primeiro componente essencial é a imersão qualificada. Diferente do estágio pontual, a residência exige uma carga horária substancial e crescentemente complexa ao longo de um período extenso – um a dois anos. Esta imersão não se dá de forma passiva ou assistemática. Deve ser:

- *Progressiva*. O residente inicia com observações focadas, passa a coensinar com seu tutor, assume gradualmente a gestão de aulas e, por fim, desenvolve projetos de intervenção mais amplos. Essa progressão assegura segurança e construção gradual de autonomia.

- *Contextualizada*. A residência ocorre em uma única escola ou rede de escolas parceiras, permitindo ao futuro professor compreender profundamente aquele ecossistema específico – sua cultura, suas dinâmicas de poder, seu projeto político – pedagógico e sua comunidade. Isso supera a visão fragmentada proporcionada por estágios em múltiplas instituições.

Tutoria qualificada e coformadora

O coração de uma residência transformadora é a figura do tutor – ou supervisor, preceptor. Este não pode ser um simples supervisor distante, mas um professor experiente da escola básica, devidamente formado e valorizado para essa função. Suas atribuições são decisivas: 1) Mediação reflexiva. O tutor não diz “o que fazer”, mas problematiza a prática do residente com perguntas provocadoras, ajudando-o a conectar suas ações às teorias estudadas na universidade. Ele atua como um “amigo crítico” (Zeichner, 2010). 2) Modelagem de prática. O residente observa o tutor em ação, acessando não apenas o conhecimento explícito, mas também o “conhecimento tácito” (Polanyi, 1966) – os saberes da experiência que são difíceis de codificar em manuais. 3) Avaliação formativa. A avaliação do residente é contínua e dialógica, focada no seu desenvolvimento profissional e não na atribuição de um conceito final.

O grupo colaborativo de residência (comunidade de prática)

A residência não é uma experiência solitária. Um componente vital é a criação de um grupo colaborativo, formado pelos residentes, seus tutores e os formadores universitários. Este grupo se reúne regularmente em sessões de análise de prática.

Nesses encontros, casos concretos vivenciados pelos residentes são trazidos para discussão coletiva. Por meio de metodologias específicas, o grupo analisa as situações, identifica os dilemas de ensino, recorre ao arcabouço teórico para interpretá-los e *brainstormia* possibilidades de ação. Este espaço transforma a experiência individual em conhecimento coletivo, combatendo a solidão docente e desenvolvendo uma postura investigativa (Alarcão, 2011).

O portfólio reflexivo como eixo integrador

Em substituição aos tradicionais relatórios de estágio, o instrumento central de avaliação e desenvolvimento na residência deve ser um portfólio reflexivo. Este não é um mero dossiê de atividades, mas uma narrativa em construção onde o residente:

- 1) Registra. Documenta suas experiências com planejamentos, registros de aula, produções dos alunos.
- 2) Analisa. Interpreta esses registros, buscando as teorias que iluminam sua prática. Por exemplo: “Ao enfrentar a indisciplina na aula X, lembrei-me dos conceitos de currículo oculto de Apple (1982) e percebi que...”.
- 3) Projeta. Com base na análise, planeja novas ações, criando um ciclo virtuoso de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação (Schön, 1983).

O portfólio materializa a articulação teoria-prática, tornando visível o pensamento pedagógico do residente.

Currículo universitário reconfigurado e integrado

A residência exige uma reconfiguração total do currículo da licenciatura. As disciplinas teóricas não podem mais ser ministradas de forma desconectada. Elas precisam ser:

1) Sincronizadas. O conteúdo de Sociologia da Educação, por exemplo, é discutido no momento em que o residente está lidando com questões de desigualdade em sua escola-campo.

2) Centradas em Problemas (*Problem-Centered*). O currículo é organizado em torno de problemas reais da docência – “Como planejar uma sequência didática?”, “Como avaliar de forma formativa?” –, e as diversas disciplinas contribuem com seus aportes para a solução desses problemas.

Isso demanda um trabalho intenso de coordenação pedagógica entre os docentes universitários e os tutores das escolas.

Conclusão: a residência como iniciação a uma profissão

Um programa de residência pedagógica com tais componentes não é um simples “curso”, mas um rito de iniciação à profissão docente. Ele é capaz de articular teoria e prática de forma transformadora porque:

1) Situa a aprendizagem. A teoria deixa de ser abstrata e torna-se uma ferramenta para compreender e intervir na realidade.

2) Desenvolve o julgamento profissional. O residente aprende a tomar decisões informadas em contextos de incerteza, que é a marca da verdadeira expertise docente (Tardif, 2002).

3) Constrói uma identidade profissional resiliente. Ao ser acolhido por uma comunidade de prática e refletir criticamente sobre seus sucessos e fracassos, o futuro professor constrói uma identidade sólida, preparada para os desafios da carreira.

A implementação de um modelo tão robusto exige investimento, formação de tutores e uma profunda revisão das estruturas universitárias. No entanto, é um investimento necessário para romper o ciclo vicioso da formação frágil e da desprofissionalização, formando, finalmente, professores que não apenas “sobrevivem” ao choque da realidade, mas que são agentes transformadores dela.

DA FISCALIZAÇÃO À FORMAÇÃO: A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO COMO ALQUIMIA DA IDENTIDADE DOCENTE

Introdução

O estágio supervisionado é um rito de passagem incontornável na formação de professores. No entanto, sua potencialidade como espaço de construção identitária é frequentemente negada por uma lógica burocrática que o reduz a um mero trâmite avaliativo. Este ensaio discute como a supervisão pode transcender essa função punitiva e se constituir como um ambiente fértil para a formação da identidade profissional docente. Sustentado por pesquisas de autores como Dubar, Nóvoa e Pimenta, argumenta-se que essa transformação exige uma mudança de paradigma: do supervisor como “fiscal do cumprimento de tarefas” para o orientador como “provocador de reflexões e testemunho da profissão”.

A crise do modelo burocrático: a supervisão como espelho quebrado

O modelo tradicional de supervisão, pautado por checklists, relatórios padronizados e visitas esporádicas, opera sob uma lógica de controle. Neste formato, o foco recai sobre a performance imediata do estagiário – se cumpriu o plano de aula, se seguiu o currículo, se manteve a disciplina –, desconsiderando os processos internos de significação que constituem o “tornar-se professor”. Esta supervisão burocrática, como aponta Contreras (2012), reforça uma identidade docente instrumental, na qual o professor é um executor de protocolos, um técnico. Ela funciona como um espelho quebrado, refletindo uma imagem fragmentada e distorcida da profissão, baseada na adequação a normas externas, e não na construção de um *ethos* profissional autêntico.

Os pilares para uma supervisão formadora de identidades

Para que a supervisão se torne um espaço de formação identitária, é necessário assenti-la sobre novos pilares, transformando-a em uma práxis reflexiva. Isto é:

- *Diálogo como método.* Em vez de um monólogo de instruções e correções, a supervisão deve se estruturar como um diálogo genuíno. O supervisor, atuando como um “amigo crítico”, não fornece respostas prontas, mas formula perguntas potentes: “Por que você tomou essa decisão na aula?”, “O que o comportamento dos alunos te revela sobre seu ensino?”, “Que valores estão guiando sua prática?”. Este diálogo, fundamentado em Zeichner (1993), força o estagiário a externalizar e justificar seus saberes, articulando a teoria (o “dever ser”) com a prática (o “ser”), o que é o cerne da construção identitária.

- *A narrativa como ferramenta.* A identidade constrói-se através de narrativas. A supervisão formadora incentiva o estagiário a narrar suas experiências – os sucessos, os fracassos, os dilemas éticos. Ao contar sua história, o futuro professor organiza o caos da prática, atribui sentido aos eventos e começa a forjar uma “história de vida profissional” (Huberman, 2000). O supervisor, ao ouvir e questionar essas narrativas, ajuda o estagiário a discernir que tipo de professor ele está se tornando em sua própria história.

- *A vulnerabilidade como recurso.* Uma supervisão que prioriza a formação precisa criar um ambiente de confiança onde a vulnerabilidade e o erro sejam aceitos como partes intrínsecas do aprendizado. Quando o estagiário pode expor suas dúvidas e inseguranças sem medo de uma punição burocrática, ele se permite experimentar, ousar e, assim, descobrir seus limites e potencialidades. Este é um espaço seguro para o que Dubar (2005) chama de “crise identitária produtiva”, um momento de desestabilização necessário para a reconstrução de uma identidade mais complexa e realista.

- *O testemunho e a socialização profissional.* O supervisor, seja ele um professor da universidade ou um docente experiente da escola, encarna um modelo de profissional. Sua trajetória, seus valores e sua postura diante dos desafios da docência servem como um referencial vivo para o estagiário. Ao compartilhar suas próprias lutas e conquistas, o supervisor realiza um processo de socialização profissional, introduzindo o novato na cultura docente, seus rituais, seus saberes tácitos e seus conflitos. Ele não é um modelo a ser copiado, mas uma testemunha de que é possível perseverar e encontrar significado na profissão.

A prática reflexiva como eixo da identidade profissional

O grande legado de uma supervisão formadora não é um relatório perfeito, mas a internalização de uma postura investigativa e reflexiva. Ao ser constantemente desafiado a refletir sobre sua prática, o estagiário desenvolve o que Donald Schön (1983) denominou de “reflexão-na-ação” e “reflexão-sobre-a-ação”. Esta capacidade de pensar criticamente sobre o próprio trabalho, de se autoavaliar e de se autoformar continuamente é a base de uma identidade profissional autônoma, flexível e resiliente. O estagiário deixa de ser um “aplicador de teorias” e se torna um “prático-reflexivo”, um intelectual que transforma a realidade a partir de sua ação consciente e fundamentada.

Conclusão

A supervisão de estágio encontra-se, portanto, em uma encruzilhada. Pode perpetuar um modelo burocrático que produz técnicos assujeitados a lógicas externas, ou pode se reinventar como um espaço dialógico e reflexivo de iniciação à profissão. Para que cumpra esta segunda e mais nobre função, é imperativo que supervisores e instituições de formação renunciem à segurança do controle e abracem a complexidade da formação. A identidade profissional não se decreta em uma ata de estágio; ela se co-constroi na relação de confiança, no diálogo desafiador e na reflexão compartilhada sobre os sentidos de ser professor. A qualidade do futuro da docência depende, em grande medida, de qual desses caminhos a supervisão decidir trilhar.

CLÍNICA DA SALA DE AULA: PARALELOS E DIVERGÊNCIAS ENTRE A RESIDÊNCIA MÉDICA E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO HABITUS PROFISSIONAL

Introdução

A proposta de uma residência pedagógica, inspirada no consagrado modelo médico, surge como um potencial resposta à crise de profissionalização docente. No entanto, transplantar um modelo de uma área para outra exige uma análise cuidadosa de suas afinidades e disparidades fundamentais. Este ensaio

discute os paralelos e diferenças entre a residência médica e uma possível residência pedagógica, com foco específico em seu papel na formação do *habitus* profissional – o sistema de disposições duráveis, de percepção, pensamento e ação que caracteriza um profissional competente (Bourdieu, 1972). A análise revela que, embora os paralelos estruturais sejam instrutivos, as diferenças epistemológicas e contextuais são profundas e delineiam caminhos distintos para a construção da identidade profissional.

Paralelos estruturais: a arquitetura da iniciação profissional

Ambos os modelos compartilham uma estrutura fundamental destinada a superar o abismo entre a teoria acadêmica e a prática profissional complexa.

Imersão supervisionada e progressiva. Tanto o residente médico quanto o pedagógico aprendem fazendo, em um ambiente real e sob a orientação de profissionais experientes (tutores/preceptores). Essa imersão não é passiva; é uma participação gradual e responsável nas atividades do ofício, evoluindo da observação para a execução autônoma de tarefas cada vez mais complexas. Esta é a condição *sine qua non* para a internalização do *habitus*.

Socialização profissional intensiva. A residência é um rito de passagem. Nela, o novato é introduzido na “tribo” profissional – sua linguagem, seus valores, seus rituais, suas hierarquias e sua cultura. O residente aprende não apenas o que fazer, mas como ser um médico ou um professor. Conforme discutido por Dubar (2005), este processo de socialização é crucial para a construção de uma identidade profissional viável.

Ciclo de ação-reflexão-ação. Em ambos os contextos, a prática é seguida de momentos de reflexão. Na medicina, as sessões de discussão de casos (anamnese, diagnóstico, conduta) são centrais. Na pedagogia, os encontros de análise de prática pedagógica cumpriam função análoga. Esses espaços, mediados pelo tutor, são onde a experiência bruta é transformada em conhecimento profissional, articulando os saberes teóricos (científicos e curriculares) com os saberes da experiência (TARDIF, 2002).

Diferenças epistemológicas profundas: a natureza do conhecimento e da intervenção

É neste âmbito que residem as divergências mais significativas, as quais exigem adaptações profundas no modelo, e não uma simples transposição.

Natureza do objeto de trabalho. Paciente vs. aluno-sujeito. O médico lida com um corpo biológico (um objeto de intervenção, ainda que dotado de subjetividade), cujas reações seguem leis fisiológicas e patológicas com um alto nível de previsibilidade. O professor, por sua vez, lida com sujeitos sociais, históricos e culturais em processo de formação. Suas “reações” são imprevisíveis, multideterminadas e carregadas de intencionalidade. Enquanto o diagnóstico médico busca a certeza, o “diagnóstico” pedagógico (a avaliação da aprendizagem) lida com a interpretação e a probabilidade. Consequentemente, o *habitus* médico é treinado para a precisão e a padronização de condutas, enquanto o *habitus* docente deve ser formado para a flexibilidade, a criatividade e a capacidade de julgar situações únicas.

Grau de incerteza e protocolização. A medicina, embora não isenta de incertezas, opera com protocolos clínicos baseados em evidências robustas (Medicina Baseada em Evidências). A residência médica treina o profissional para aplicar esses protocolos. Na educação, os “protocolos” são as diretrizes curriculares e as metodologias de ensino, mas sua eficácia é altamente contingente ao contexto. O *habitus* do “bom professor” inclui a capacidade de transgredir criativamente o protocolo quando a situação exige, algo que na medicina pode ser considerado negligência.

Finalidade da intervenção. Curar vs. formar. O ato médico tem uma finalidade primordialmente instrumental: restaurar a saúde. O ato pedagógico tem uma finalidade ética e emancipatória: promover o desenvolvimento humano e a autonomia intelectual. Esta diferença ontológica imprime uma marca distinta no *habitus*. O *habitus* docente é, necessariamente, um *habitus* político-pedagógico, impregnado de valores sobre a sociedade, a cidadania e o conhecimento, exigindo uma reflexão ética constante que vai além da técnica.

Síntese e implicações para um modelo pedagógico

Os paralelos justificam a adoção da estrutura da residência: imersão, tutoria e socialização. No entanto, as diferenças exigem que a residência pedagógica desenvolva seus próprios fundamentos. A seguir, no quadro 1, apresentamos uma síntese comparativa dos modelos.

Quadro 1: síntese comparativa dos modelos

Dimensão	Residência médica	Residência pedagógica
Objeto de trabalho	Corpo biológico (paciente)	Sujeito sociocultural (aluno)
Natureza do conhecimento	Predominantemente técnico-científico e protocolado	Híbrido (científico, experiencial, ético-político) e contextual
Lógica de ação	Diagnóstico e intervenção para a cura	Mediação, provocação e intervenção para a formação
<i>Habitus</i> almejado	Precisão, objetividade, aplicação de protocolos	Flexibilidade, criatividade, julgamento situado, reflexão ética

Fonte: elaboração do autor com base na análise desenvolvida.

Portanto, uma residência pedagógica transformadora não pode formar um “técnico da aprendizagem”. Ela deve ser um espaço para o desenvolvimento de um prático-reflexivo (Schön, 1983), cujo *habitus* integre: 1) um repertório de ações eficazes: saber o que fazer; 2) uma capacidade de julgamento: saber quando e por que fazer; 3) um compromisso ético: saber para quê e para quem se faz.

Conclusão

A residência médica oferece um mapa valioso, mas o território da educação é radicalmente diferente. O sucesso de uma residência pedagógica dependerá de sua capacidade de se inspirar na solidez estrutural do modelo médico, sem cair na ilusão de que a docência pode ser reduzida a uma prática técnica e protocolada. Seu desafio maior será institucionalizar um processo de formação que, paradoxalmente, prepare o professor para a imprevisibilidade, valorize o julgamento crítico sobre a aplicação mecânica e, acima de tudo, forje um *habitus profissional* que entenda a educação não como uma clínica de reparos, mas como um jardim onde se cultiva, com paciência e arte, muitas tentativas, erros e acertos, o florescimento humano.

CAPÍTULO 3

EIXO 2: PRECARIZAÇÃO, INTERCAMBIALIDADE E CONDIÇÕES DE TRABALHO A SOMBRA DA INSTABILIDADE: COMO A PRECARIZAÇÃO CONTRATUAL DILACERA O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E O VÍNCULO ESCOLAR

Introdução

A precarização do trabalho docente, manifestada através de contratos temporários, terceirizações e vínculos empregatícios frágeis, não é apenas uma questão de direitos trabalhistas. Ela é um fenômeno estruturante que corrói os alicerces pedagógicos e relacionais da escola. Este ensaio discute de que maneira a precarização contratual impacta profundamente os processos de planejamento pedagógico e o vínculo dos professores com a comunidade escolar, argumentando que a instabilidade laboral gera uma descontinuidade formativa que prejudica a qualidade da educação e a construção de uma escola democrática e inclusiva. A análise fundamenta-se em pesquisas de autores como Antunes, Enguita e Laval, que demonstram a conversão da educação em mercadoria e suas consequências para o trabalho docente.

O planejamento pedagógico sob a tirania do provisório

O planejamento pedagógico é a espinha dorsal da ação docente, um processo contínuo de reflexão, antecipação e organização do trabalho educativo. A precarização contratual, no entanto, transforma esse processo em um exercício de curto prazo e baixa complexidade.

Descontinuidade e fragmentação do processo ensino-aprendizagem. Um professor temporário, com contrato de poucos meses ou substituindo licenças, dificilmente consegue implementar projetos pedagógicos de longo prazo ou sequências didáticas articuladas. Sua atuação é, por definição, pontual e desco-

nectada de um projeto coletivo. Como aponta Enguita (1991), essa rotatividade constante quebra a sequência lógica do currículo, criando uma experiência de aprendizagem fragmentada para os alunos. O professor precário planeja “aula a aula”, sem a segurança necessária para investir em projetos inovadores que demandem tempo para amadurecer.

Impossibilidade de investimento em projetos coletivos. O planejamento escolar mais efetivo é aquele construído coletivamente por equipes docentes estáveis. Professores temporários, muitas vezes alheios à história da escola e à sua dinâmica interna, têm dificuldade de se integrar verdadeiramente a esses processos. Sua condição de “forasteiro” no corpo docente os impede de contribuir e se comprometer com projetos institucionais, como grêmios estudantis, oficinas culturais ou projetos interdisciplinares, que são justamente os espaços de maior inovação e engajamento da comunidade.

Erosão do tempo didático. A precarização está intimamente ligada à sobrecarga de trabalho. Para garantir sua subsistência, muitos professores precários precisam lecionar em múltiplas escolas, *sometimes* — tradução livre para o português: “às vezes”, “de vez em quando”, “por vezes” ou “ocasionalmente” — em redes diferentes. Essa “multiplicidade de vínculos” (Antunes, 2018) consome o tempo necessário para um planejamento de qualidade. O tempo que seria dedicado à pesquisa, à preparação de materiais diferenciados e à correção detalhada de atividades é substituído pela luta pela sobrevivência, resultando em um planejamento burocrático e pouco reflexivo.

A fragilização do vínculo com a comunidade escolar

A docência é uma profissão fundamentalmente relacional. O vínculo com alunos, famílias e colegas é um insumo pedagógico crucial, que a precarização sistematicamente destrói. Como faz isso?

1) Gerando dificuldades na construção de relações de confiança com os alunos. A relação pedagógica é construída na permanência, no conhecimento mútuo e na confiança. Um professor que muda constantemente de escola ou cujo contrato é incerto não tem a oportunidade de conhecer profundamente seus alunos — suas histórias de vida, suas dificuldades específicas, seus potenciais. Sem esse

vínculo, a autoridade pedagógica, que é construída no respeito e no reconhecimento, se esvai, sendo substituída por uma autoridade burocrática e frágil, que dificulta a gestão da sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem.

2) Gerando ausência na vida da comunidade. O professor precarizado é um “corpo estranho” na comunidade escolar. Ele não participa das reuniões de pais ao longo do ano, não acompanha a trajetória dos alunos por múltiplos ciclos e não estabelece relações de parceria com as famílias. Essa ausência impede a construção do que Paro (2001) chama de “gestão democrática”, que depende da participação consistente de todos os atores. A família, por sua vez, perde um interlocutor fixo, o que fragiliza o essencial tripé escola-família-aluno.

3) Gerando diluição da identidade e do compromisso com o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Quando o professor não tem a segurança de que estará naquela escola no semestre seguinte, seu compromisso tende a ser com a sua própria sobrevivência, e não com os objetivos de longo prazo do PPP da instituição. A identidade profissional se constrói no pertencimento a uma comunidade. A precarização, ao negar esse pertencimento, gera um sentimento de desenraizamento e descomprometimento, minando a coesão e os objetivos coletivos da escola.

A lógica subjacente: a educação como mercadoria

Esse cenário não é acidental. A precarização é a face concreta de um projeto mais amplo de mercantilização da educação (Laval, 2004). Nessa lógica, o professor deixa de ser um profissional autônomo e intelectual para se tornar um prestador de serviços descartável. O planejamento de longo prazo e os vínculos sólidos são sacrificados em nome da flexibilidade e da redução de custos, ignorando que são justamente esses elementos os pilares de uma educação de qualidade.

Conclusão

O impacto da precarização contratual vai muito além da esfera individual do professor. Ela é uma força disruptiva que desestrutura o coração da escola: o planejamento pedagógico consistente e as relações de confiança que sustentam o ato de educar. Enquanto a instabilidade for a regra para uma parcela significativa dos docentes, qualquer discurso sobre qualidade educacional, inovação

ou equidade será, na melhor das hipóteses, ingênuo, e na pior, cínico. Combater a precarização não é, portanto, apenas uma bandeira sindical; é uma condição *sine qua non* para a defesa de uma escola pública, democrática e verdadeiramente formadora.

A INTERCAMBIALIDADE DOCENTE: UM MECANISMO DE DESPROFISSIONALIZAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA QUALIDADE EDUCACIONAL

Introdução

O fenômeno da intercambialidade docente – a ideia de que um profissional formado em qualquer área do conhecimento está apto a exercer a docência, especialmente na educação básica – configura-se como uma das faces mais perversas da desvalorização do magistério. Longe de ser uma solução para a escassez de professores, esta prática representa um profundo desrespeito aos saberes específicos da profissão e gera impactos nefastos sobre a qualidade educacional. Este ensaio analisa como a intercambialidade se configura de forma distinta em diferentes redes de ensino – das periferias urbanas às escolas privadas – e discute seus efeitos concretos no processo de ensino-aprendizagem, sustentando-se em pesquisas de autores como Tardif, Gatti e Sacristán.

As múltiplas configurações da intercambialidade: da carência à conveniência

A intercambialidade não é um fenômeno homogêneo; ela assume contornos específicos conforme o contexto socioeconômico e o tipo de rede de ensino.

Nas periferias da rede pública. A intercambialidade por necessidade. Em regiões periféricas e de alta vulnerabilidade social, a intercambialidade surge como “tampão” para a crônica escassez de professores licenciados. Conforme evidenciado por pesquisas de Gatti (2019), estas são as áreas onde mais se recorre a profissionais de outras áreas – bacharéis em Direito lecionando Sociologia, engenheiros ministrando aulas de Física – através de processos seletivos simplificados. Aqui, a intercambialidade é justificada pela urgência, mas opera como

um mecanismo que perpetua a desigualdade educacional, oferecendo aos alunos mais pobres um ensino de segunda categoria.

Nas escolas privadas. A intercambialidade por conveniência e *marketing*. Na rede privada, o fenômeno assume um caráter mais estratégico. A contratação de bacharéis renomados – como um publicitário para aulas de Redação ou um economista para Geografia – é utilizada como ferramenta de marketing, vendendo a imagem de um corpo docente “de elite”. No entanto, essa prática ignora que a expertise acadêmica em uma disciplina não se traduz automaticamente em capacidade para ensiná-la. A lógica é a da conveniência e do appeal comercial, em detrimento da qualificação pedagógica.

No ensino técnico e profissionalizante. A justificativa da experiência prática. Neste segmento, a contratação de profissionais do mercado – e.g., um técnico em enfermagem para lecionar em um curso da área da saúde – é frequentemente defendida pela “atualização” e “experiência prática” que trariam. Embora este saber experiencial seja valioso, ele não substitui a formação pedagógica. Sem ela, o profissional tende a reproduzir um ensino tecnicista, desprovido de uma perspectiva crítica e didática que articule a teoria e a prática de forma significativa.

Os efeitos perversos sobre a qualidade educacional

A presença de docentes não licenciados, independentemente de sua boa vontade ou conhecimento na área, tem consequências diretas e mensuráveis para a qualidade do ensino.

O domínio frágil dos conteúdos escolares e da transposição didática. um bacharel domina os conteúdos de sua ciência, mas não domina a transposição didática – o processo de transformar o saber sábio em saber a ser ensinado, adaptando-o ao nível de compreensão dos alunos (Chevallard, 1991). O resultado são explicações excessivamente complexas, uso de linguagem inadequada e dificuldade em identificar e superar as dificuldades de aprendizagem típicas de cada faixa etária. O conhecimento, em vez de ser democratizado, torna-se um obstáculo.

A ausência de um repertório pedagógico-didático. A docência vai além da transmissão de conteúdo. Envolve o domínio de um vasto repertório de es-

estratégias de ensino, avaliação formativa, gestão de sala de aula e mediação de conflitos – saberes estes construídos na formação pedagógica. O professor intercambiável, desprovido desse arsenal, frequentemente recai em aulas expositivas tradicionais e na avaliação punitiva, mostrando-se incapaz de criar ambientes inovadores e envolventes de aprendizagem. Pesquisas coordenadas por Tardif (2002) reforçam que os saberes pedagógicos e experienciais são constitutivos da profissão docente, e não acessórios.

A fragilização da identidade e da autoridade docente. A autoridade do professor em sala de aula não deriva apenas de seu domínio conceitual, mas de seu reconhecimento social como um profissional da educação. A intercambiabilidade corrói essa autoridade, pois transmite a mensagem – para alunos, pais e para a sociedade – de que a docência é uma atividade sem especificidade, um “bico” que qualquer um pode exercer. Isso fragiliza a relação pedagógica e dificulta o estabelecimento de um contrato didático eficaz.

O esvaziamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A escola é mais do que um aglomerado de aulas; é um espaço com um projeto formativo intencional. Professores sem formação pedagógica têm dificuldade de compreender e contribuir para esse projeto coletivo. Sua atuação tende a ser fragmentada e desarticulada do todo, prejudicando a construção de uma identidade escolar coesa e de um currículo integrado.

Conclusão: da intercambialidade à profissionalização

A intercambialidade docente não é uma solução, mas parte do problema. Ela configura um atalho perigoso que, sob o pretexto de resolver carências pontuais, agrava a crise de qualidade da educação brasileira ao negar a complexidade e a especificidade do trabalho docente. Seu combate exige políticas públicas sérias que ataquem a raiz do problema: a valorização salarial e estrutural da carreira, a ampliação e o fortalecimento das licenciaturas, e a implementação de programas robustos de indução profissional para os ingressantes. Enquanto a docência for tratada como uma atividade intercambiável, estaremos renunciando ao direito de milhões de estudantes a uma educação de qualidade, ministrada por profissionais que não apenas sabem, mas que sabem ensinar.

TERCEIRIZAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO: A FRAGMENTAÇÃO DO OFÍCIO DOCENTE NO BRASIL

Introdução

A terceirização das relações trabalhistas, fenômeno crescente no contexto brasileiro, não representa apenas uma mudança na forma de contratação de professores. Ela opera como um mecanismo estruturante de desprofissionalização docente, reconfigurando a identidade, a autonomia e o estatuto social da profissão. Este ensaio analisa as relações intrínsecas entre a terceirização e a desprofissionalização, argumentando que a primeira não é meramente um pano de fundo, mas um vetor ativo que esvazia os saberes, a autonomia e a ética profissionais, transformando o professor em um executor descartável de tarefas. A análise fundamenta-se no conceito de desprofissionalização de autores como Apple e Enguita, e em diagnósticos sobre o trabalho docente no Brasil, como os de Oliveira e Gatti.

A erosão da autonomia: do profissional reflexivo ao executor de protocolos

A autonomia profissional – a capacidade de julgar, decidir e criar com base em um corpo de saberes especializados – é um pilar central da docência. A terceirização, ao inserir o professor em uma cadeia de subcontratação, fragiliza profundamente este pilar.

Externalização do controle. Quando o vínculo empregatício é com uma organização intermediária (uma cooperativa, uma OS, uma empresa de prestação de serviços) e não com a instituição de ensino onde se trabalha, o controle sobre o trabalho docente se desloca. A lealdade e a prestação de contas passam a ser dirigidas primordialmente à empresa contratante, cuja lógica é frequentemente a da eficiência custo-benefício, e não à comunidade escolar e seu projeto pedagógico. Conforme analisa Apple (1989), esse processo substitui o controle profissional (baseado na confiança e na expertise) por um controle *managerial* (tradução livre para o português: “gerencial” ou “administrativo”), burocrático e distante.

Fragmentação do trabalho e perda do sentido. O professor terceirizado é frequentemente alocado para funções específicas e limitadas (“aula dada, aula paga”), sem integrar os espaços coletivos de decisão pedagógica. Ele é impedido de participar da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), das reuniões de planejamento de longo prazo e da gestão democrática da escola. Esta fragmentação, como aponta Oliveira (2004), rouba do docente a visão do todo e o sentido de sua prática, reduzindo-o a um operário do conhecimento, um executor de currículos e planos de aula decididos por outros.

A precarização existencial e o esvaziamento dos saberes

A desprofissionalização avança na medida em que os saberes específicos da docência são desvalorizados e substituídos por uma lógica de competências genéricas.

A ilusão da intercambialidade. A terceirização reforça a noção de que a docência é uma atividade intercambiável. Se o professor é um “prestador de serviços”, então qualquer um com domínio de um conteúdo pode executá-la. Isso ignora solenemente os saberes pedagógicos, didáticos e experienciais (Tardif, 2002) que constituem a profissão. A figura do “professor-empresário de si mesmo”, que vende sua força de trabalho de forma pontual, corrói a identidade coletiva e a noção de carreira, elementos fundamentais de uma profissão consolidada.

Inviabilização da formação continuada. Empresas terceirizadas têm pouco ou nenhum interesse em investir na formação permanente de seu “quadro de prestadores”, visto que o vínculo é instável e o retorno do investimento é incerto. O professor terceirizado, por sua vez, sem estabilidade e com renda flutuante, dificilmente investe em sua própria qualificação. Este ciclo vicioso impede a atualização e o aprofundamento dos saberes docentes, levando a um empobrecimento técnico e intelectual da categoria.

A saúde docente como “custo variável”. A terceirização transfere para o indivíduo os riscos e os custos da profissão. Casos de burnout, depressão e outras doenças ocupacionais, comuns em uma profissão tão demandante, tornam-se um problema exclusivo do professor, que não conta com uma estrutura institucional de apoio. A empresa contratante simplesmente substitui o profissional adoecido, tratando a saúde docente como um custo variável e não como uma responsabilidade compartilhada.

A lógica do capital e a perda do estatuto profissional

A relação entre terceirização e desprofissionalização é, em última instância, uma relação política. Ela é a materialização, no campo educacional, da lógica do capital flexível, que busca a commoditização de todas as esferas da vida, inclusive da educação (Laval, 2004).

Conversão da educação em serviço. Nesta lógica, a educação deixa de ser um direito e um bem público para se tornar um serviço a ser contratado. O professor, consequentemente, deixa de ser um servidor público ou um profissional com missão social para se tornar um fornecedor de um insumo – “aulas” – em uma cadeia produtiva. Este reposicionamento simbólico é fundamental para a desprofissionalização, pois desloca a finalidade do trabalho do bem comum para a geração de valor para um intermediário.

Destruição coletiva. A terceirização atomiza a categoria, dificultando a organização coletiva, a ação sindical e a construção de uma voz profissional unificada. Professores terceirizados, com medo da não renovação de contrato, temem se mobilizar. Essa fragmentação deliberada enfraquece o poder de negociação da categoria e acelera o processo de perda de direitos e de reconhecimento social.

Conclusão

A terceirização não é, portanto, um fenômeno neutro ou apenas administrativo. Ela é um dispositivo eficaz de desprofissionalização docente que, ao reestruturar as relações trabalhistas, promove uma reengenharia da identidade profissional. Ela substitui a autonomia pelo controle, os saberes especializados pela intercambialidade, a carreira pela precariedade e a ética do cuidado pela lógica do mercado. Combater a terceirização na educação vai muito além da defesa de direitos trabalhistas; é uma batalha crucial pela defesa da própria docência como uma profissão complexa, autônoma e socialmente referenciada, condição indispensável para que a escola cumpra sua função democrática e emancipatória.

DA AULA AO PROJETO DE VIDA: A DIVERGÊNCIA ENTRE AS PRÁTICAS E PERSPECTIVAS DE PROFESSORES EFETIVOS E TEMPORÁRIOS

Introdução

A dicotomia entre professores efetivos e temporários é uma das fissuras mais profundas no sistema educacional brasileiro, com repercussões diretas na qualidade do ensino oferecido. Esta divisão não se restringe ao tipo de vínculo empregatício, mas configura universos profissionais distintos que se refletem tanto nas práticas pedagógicas cotidianas quanto nos projetos de vida e carreira dos docentes. Este ensaio analisa como a (in)estabilidade laboral molda diferenças significativas no planejamento, na relação com a escola e no horizonte temporal profissional, baseando-se em pesquisas de autores como Gatti, Oliveira e Enguita, que investigam a precarização e seus efeitos sobre o trabalho docente.

O horizonte temporal como determinante das práticas pedagógicas

A principal diferença, que serve como eixo para todas as outras, é o horizonte temporal que orienta a ação de cada categoria.

Professor efetivo. A lógica do investimento a longo prazo. A estabilidade proporcionada pela efetividade permite ao docente desenvolver uma prática baseada no investimento contínuo. Seu planejamento pode ser sequencial e cumulativo, articulando-se ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Ele planeja não apenas para uma turma em um semestre, mas para a trajetória de seus alunos ao longo de anos. Essa perspectiva favorece:

1) Projetos interdisciplinares e de longa duração. Desenvolver trabalhos que se estendem por todo o ano letivo, envolvendo a comunidade e articulando diferentes áreas do conhecimento.

2) Avaliação processual e diagnóstica. Acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma contínua, conhecendo suas histórias e dificuldades específicas, o que permite intervenções pedagógicas mais precisas e personalizadas.

3) Inovação e assunção de risco. A segurança do cargo permite experimentar novas metodologias, sabendo que eventuais fracassos são parte do processo de aprendizagem profissional e não colocarão seu emprego em risco.

Professor temporário. A lógica da sobrevivência a curto prazo. A incerteza quanto à permanência na escola no semestre ou ano seguinte impõe uma prática orientada para o imediato. O planejamento é, por força maior, fragmentado e circunscrito. Sua atuação é caracterizada por:

1) Aulas “autossuficientes” e desarticuladas. Prepara aulas que funcionem como unidades isoladas, pois não há garantia de que dará continuidade ao trabalho. A articulação com o que foi ensinado antes ou será ensinado depois fica comprometida.

2) Dificuldade em implementar metodologias inovadoras. A falta de familiaridade com a turma e a cultura escolar, somada à pressão por “manter a ordem”, frequentemente o leva a adotar métodos tradicionais e expositivos, que demandam menos tempo de preparação e oferecem maior controle aparente.

3) Avaliação pontual e classificatória. Tendência a priorizar provas e instrumentos que exijam menos tempo para correção e análise, em detrimento de processos avaliativos mais complexos e formativos.

O enraizamento na escola e a relação com a comunidade

O vínculo empregatício define o grau de pertencimento e integração do professor ao ecossistema escolar.

Professor efetivo. O agente de transformação. O docente efetivo constrói sua identidade profissional na e com a escola. Ele participa ativamente dos conselhos de classe, das reuniões pedagógicas e da gestão democrática. Desenvolve um conhecimento profundo da comunidade escolar, suas demandas e seus potenciais. Conforme aponta Gatti (2019), esse enraizamento é fundamental para a constituição de uma equipe coesa e para a efetividade do PPP. Ele é um agente de transformação, pois se sente corresponsável pelo destino da instituição.

Professor temporário. O forasteiro funcional. O docente temporário, muitas vezes alocado em múltiplas escolas para compor sua renda, vive uma condição de “estrangeiro”. Sua relação com a escola é instrumental e provisória. Essa condição gera: 1) dificuldade de construir vínculos. A relação com alunos, pais e colegas é superficial. Não há tempo hábil para construir a confiança necessária para uma relação pedagógica sólida; 2) participação periférica. Sua voz nos

espaços coletivos de decisão é minoritária ou inexistente, pois sua permanência é incerta. Isso o impede de se comprometer verdadeiramente com os projetos da escola; 3) foco na tarefa, não no projeto. Seu engajamento está centrado em cumprir a carga horária e as obrigações imediatas de sua disciplina, e não em contribuir para um projeto educativo coletivo.

Projetos profissionais de longo prazo: carreira versus ocupação

A estabilidade – ou a falta dela – molda radicalmente as aspirações e o investimento profissional!

Professor efetivo. A Carreira como Construção: Para o efetivo, a docência é uma carreira. Ele planeja seu desenvolvimento a longo prazo: investe em pós-graduações, participa de grupos de pesquisa, almeja progressões na carreira – como tornar-se coordenador ou diretor – e constrói um patrimônio profissional e intelectual. Sua identidade está intrinsecamente ligada à profissão.

Professor temporário. A Ocupação como Sustento: Para muitos temporários, a docência é uma ocupação, uma fonte de renda, muitas vezes paralela a outros trabalhos. A instabilidade inviabiliza um planejamento de carreira. O investimento em formação continuada é visto com cautela, pois o retorno é incerto. A identidade profissional é frágil e marcada pela insegurança, podendo levar ao desencantamento e ao abandono precoce da profissão, um fenômeno amplamente documentado por Oliveira (2004).

Conclusão

As diferenças entre professores efetivos e temporários não são meramente contratuais, mas sim ontológicas em relação à sua prática e à sua trajetória. Enquanto o efetivo opera com a lógica do projeto – pedagógico e de vida –, o temporário é forçado a adotar a lógica do provimento – de aulas e de seu próprio sustento. Esta divisão, longe de ser uma solução administrativa, é um dos principais entraves à qualidade da educação, pois institucionaliza a descontinuidade e a desprofissionalização. Políticas públicas que revertam a precarização e universalizem a efetividade não são apenas uma demanda justa da categoria, mas uma condição essencial para a construção de escolas estáveis, coesas e capazes de cumprir sua missão social com excelência.

O LOCUS DA RESISTÊNCIA: COMO A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PODE CONFRONTAR A PRECARIEDADE DOCENTE

Introdução

A precarização do trabalho docente, caracterizada por vínculos instáveis, salários aviltantes e sobrecarga de trabalho, é um fenômeno macroestrutural de causas sistêmicas. No entanto, seu impacto concreto sobre a prática pedagógica e a saúde dos professores não é determinado exclusivamente por essas forças externas. A organização escolar – suas dinâmicas internas, sua cultura e suas lideranças – atua como um mediador crucial, podendo tanto mitigar os efeitos corrosivos da precarização quanto, paradoxalmente, potencializá-los. Este ensaio analisa como a gestão democrática, o trabalho coletivo e o *ethos* escolar podem construir trincheiras de resistência ou, ao contrário, acelerar processos de desprofissionalização, baseando-se em pesquisas de autores como Paro, Libâneo e Enguita.

A escola como amortecedor: estratégias organizacionais para mitigar a precariedade

Mesmo operando em um contexto hostil, a escola pode adotar posturas proativas que criem um ambiente de relativa proteção e desenvolvimento para seus professores, independentemente de seu vínculo.

Gestão democrática e acolhimento institucional. Uma gestão escolar que opera sob uma lógica verdadeiramente democrática, conforme defendida por Paro (2001), pode mitigar a alienação do professor precário. Isso se concretiza ao:

- Garantir voz e pertencimento. Incluir todos os professores, inclusive os temporários, nos espaços coletivos de decisão (conselhos de classe, reuniões pedagógicas). Isso transforma o docente de “forasteiro” em corresponsável, combatendo o sentimento de desenraizamento.

- Criar programas de mentoria e acolhimento. Designar um professor efetivo experiente como tutor de novos professores (estáveis ou não) para orientá-los sobre a cultura da escola, seus projetos e suas dinâmicas, reduzindo o “choque de realidade” e a solidão.

- Gerar trabalho colaborativo como antídoto à fragmentação. A organização do trabalho pedagógico em regime de colaboração é um dos mecanismos mais potentes de mitigação. A criação de comunidades de prática, onde os professores planejam juntos, trocam experiências e analisam coletivamente os casos de alunos, distribui a carga emocional e cognitiva do trabalho. Para o professor precário, participar de um time coeso fornece um suporte profissional e psicológico inestimável, compensando parcialmente a instabilidade do vínculo externo. Conforme mostra Little (1990), a colaboração genuína fortalece a eficácia coletiva docente.

- Fortalecer o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como âncora. Um PPP vivo e compartilhado funciona como um farol em meio à instabilidade. Quando a escola possui uma identidade pedagógica forte e objetivos claros, o professor temporário, mesmo em sua curta permanência, sabe em que direção deve remar. O PPP oferece um sentido e uma direção que transcendem a precariedade do contrato, integrando sua ação a um projeto maior.

- Fazer a liderança apoiadora e mediação de conflitos. A direção escolar tem um papel fundamental em proteger os professores da pressão excessiva de pais, da burocracia do sistema e da lógica performática. Uma liderança que faz a mediação de conflitos, que defende a autonomia pedagógica do docente e que reconhece publicamente seu trabalho, cria um ambiente de segurança psicológica que contrabalança a insegurança laboral.

A escola como amplificador: como práticas internas potencializam a precariedade

Infelizmente, muitas escolas, por omissão e/ou por adoção de uma lógica gerencial e/ou administrativa, acabam por intensificar os efeitos negativos da precarização. É indignante, e, bastante frequente! De que forma se manifesta? Vejamos.

Segmentação e hierarquização entre quadros é um exemplo. Quando a escola trata seus professores efetivos e temporários de forma distinta – concedendo mais voz e melhores turmas aos primeiros –, ela institucionaliza internamente a precariedade. Essa divisão fragiliza a coesão da equipe, gera ressentimentos e

reforça a condição de subcidadania do professor temporário, potencializando seu descomprometimento.

A cultura do individualismo e da supercompetição também constitui elemento dessa realidade. Uma escola que fomenta a competição entre professores por resultados em avaliações – e/ou eventos – tanto internas quanto externas, em vez da colaboração, é um terreno fértil para a precariedade. Neste ambiente, o professor precário é visto como uma ameaça ou é deixado à própria sorte, aprofundando seu isolamento e impedindo que se beneficie do capital social e intelectual da equipe.

Sobrecarga burocrática e desvio de função é outro fator. A gestão escolar que não filtra as demandas burocráticas excessivas do sistema (registros diversos), repassando-as indiscriminadamente aos professores, consome o tempo que poderia ser dedicado ao planejamento e à recuperação de alunos. Para o professor precário, que já atua em múltiplas escolas, essa sobrecarga é ainda mais paralisante, levando ao esgotamento e a uma prática pedagógica empobrecida e burocrática.

Por fim, existe a tolerância com a desprofissionalização. Ao aceitar passivamente a intercambialidade docente (a ideia de que “qualquer um pode dar aula”) e não criar mecanismos para integrar e formar os professores não licenciados, a escola normaliza e potencializa a desprofissionalização. Ela abdica de seu papel de garantir um ensino de qualidade, conformando-se com um padrão inferior.

Conclusão

A organização escolar não é uma ilha imune às marés da precarização, mas tampouco é uma vítima passiva. Ela possui uma margem de *agency* – uma capacidade de ação – que define se será um espaço de resistência ético-pedagógica ou um vetor de reprodução da lógica precarizante. A diferença reside na opção entre uma gestão democrática, que valoriza o coletivo, o acolhimento e o projeto educativo, e uma gestão tecnocrática, que naturaliza a fragmentação, a competição e o individualismo. Embora a luta final contra a precarização seja política e macroestrutural, é no chão da escola, no dia a dia das relações e das escolhas organizacionais, que os professores encontram – ou não – o suporte necessário para manter viva a chama de uma docência significativa, crítica e digna.

CAPÍTULO 4

EIXO 3: PERFORMATIVIDADE E AUTOEXPLORAÇÃO O IMPÉRIO DOS NÚMEROS: COMO A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA REDESENHA A SALA DE AULA E A PROFISSÃO DOCENTE

Introdução

A instituição de sistemas nacionais e internacionais de avaliação em larga escala, como o SAEB, Prova Brasil e PISA, transformou radicalmente o cenário educacional brasileiro. Mais do que instrumentos de diagnóstico, esses mecanismos se tornaram poderosas ferramentas de regulação e gestão, reconfigurando profundamente as práticas pedagógicas e o conceito de autonomia docente no cotidiano escolar. Este ensaio analisa esse processo, argumentando que a lógica da performatividade, conceituada por Stephen Ball, subordina o complexo ato de educar à produção de resultados mensuráveis, esvaziando a autonomia profissional e promovendo um estreitamento curricular e pedagógico. A análise fundamenta-se em pesquisas de autores como Freitas, Afonso e Sousa, que investigam os efeitos dessas avaliações sobre o trabalho docente.

A reconfiguração das práticas pedagógicas: o currículo ensinado versus o currículo avaliado

Os mecanismos de avaliação em larga escala operam um deslocamento sutil, porém potente, no foco do trabalho escolar. O “currículo prescrito” (as diretrizes oficiais) é progressivamente substituído pelo “currículo avaliado” – o conjunto de competências e habilidades que são passíveis de serem medidas pelas provas padronizadas. Vejamos.

Ensino para a prova – *teaching to the test*. A pressão por bons resultados, frequentemente associada a bonificações, rankings públicos e prestígio institucional, leva à disseminação da prática do *teaching to the test*. As escolas passam

a dedicar tempo significativo à resolução de exercícios-modelo das avaliações, simulados e à familiarização dos alunos com o formato das questões. Conforme demonstra Freitas (2012), isso gera um estreitamento curricular, onde conteúdos não mensuráveis pelas provas – como arte, educação física, filosofia, sociologia e projetos interdisciplinares – são marginalizados e/ou eliminados.

Pedagogia da resposta certa em detrimento do pensamento crítico. A natureza das avaliações em larga escala, baseada em itens de múltipla escolha com uma única resposta correta, favorece uma pedagogia transmissiva e mecânica. O processo de construção do conhecimento, a argumentação, a criatividade e a dúvida – elementos fundantes de uma educação emancipatória – são negligenciados em favor da memorização de fórmulas e procedimentos. A pergunta “o que você pensa sobre?” é substituída por “qual é a alternativa correta?”.

Padronização e controle do trabalho docente. Para garantir a adesão ao “currículo avaliado”, muitas redes de ensino implementam materiais didáticos padronizados, sequências de aula pré-definidas e planos de aula unificados. Essa homogeneização, sob o pretexto da “qualidade”, retira do professor a capacidade de adaptar o ensino à realidade de sua turma, transformando-o em um executor de protocolos. É a materialização do que Ball (2004) identifica como o controle através da “pré-fabricação” do trabalho docente.

A Erosão da autonomia docente: do profissional reflexivo ao técnico executor

A autonomia profissional, entendida como a capacidade de o professor tomar decisões pedagógicas com base em seu julgamento clínico e em seus saberes especializados, é severamente corroída pela cultura da performatividade. Isso ocorre por diversas razões, conforme indicado a seguir.

Mudança no *locus* de controle. A autonomia docente tradicionalmente se ancorava no conhecimento pedagógico e na relação de confiança com a comunidade. Na era das avaliações em larga escala, o controle se desloca para indicadores externos e quantitativos. O “bom professor” deixa de ser aquele que promove o desenvolvimento integral de seus alunos e passa a ser aquele cujas turmas obtêm bons resultados no IDEB. Esse julgamento externo e impessoal mina a confiança na expertise do professor.

A ditadura dos dados e a responsabilização individual. Os resultados das avaliações são desagregados até o nível do professor e da turma, criando um regime de responsabilização individual pelo desempenho dos alunos. Esse processo, analisado por Sousa (2014), ignora os fatores socioeconômicos, culturais e institucionais que impactam a aprendizagem, culpabilizando o docente por problemas estruturais. A autonomia para inovar é sufocada pelo medo do fracasso nos indicadores.

A autoexploração como resposta. Diante dessa pressão, muitos professores internalizam a lógica performática e passam a se autoexplorar, trabalhando horas extras não remuneradas para “treinar” seus alunos, na tentativa heroica e insustentável de compensar, no âmbito individual, as desigualdades e deficiências do sistema. Essa é a face subjetiva da precarização: a culpa e a ansiedade como motores do trabalho.

Conclusão: entre o diagnóstico e a ditadura dos números

Os sistemas de avaliação em larga escala, em sua concepção original, poderiam ser ferramentas valiosas para o diagnóstico de políticas públicas. No entanto, ao serem acoplados a um regime de prestação de contas baseado na ameaça e no ranking, eles se transformaram em um mecanismo de poder que redefine os fins da educação. A sala de aula é reconfigurada em um laboratório de preparação para testes, e o professor vê sua autonomia esvaziada, sendo reduzido à condição de técnico gerenciador de dados e executor de currículos alheios. Recuperar o sentido da educação e a dignidade da profissão docente exige, portanto, uma crítica contundente a esse modelo de gestão, defendendo a avaliação como um processo formativo e contextualizado, e a autonomia docente como um pilar intransferível para uma prática pedagógica verdadeiramente significativa e democrática.

O CUIDADO QUE CANSA: AUTOEXPLORAÇÃO DOCENTE, GÊNERO E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

Introdução

A autoexploração docente— o processo pelo qual os professores intensificam sua própria carga de trabalho, muito além dos limites formais, sem contrapartida material ou simbólica — é um fenômeno endêmico na educação. Longe de ser um simples “excesso de dedicação”, é uma manifestação patológica da lógica performativa que capturou a escola. Este ensaio analisa como a autoexploração se manifesta em diferentes contextos escolares e como ela é profundamente mediada por questões de gênero e trajetória profissional, constituindo-se não como uma escolha individual, mas como uma resposta a imperativos estruturais e culturais. A análise baseia-se em pesquisas de autores como Antunes, Brant e Carvalho, que investigam a interseção entre trabalho, gênero e saúde docente.

As múltiplas faces da autoexploração: do sacrifício invisível ao presenteísmo

A autoexploração não é um fenômeno monolítico; ela se manifesta de formas distintas, porém interligadas, no cotidiano escolar. Vejamos.

A jornada interminável. A mais visível das manifestações é a extensão não remunerada da jornada de trabalho. Os professores planejam aulas, corrigem avaliações e preparam materiais nas madrugadas, nos fins de semana e durante os “períodos de folga”. Este trabalho invisível, realizado majoritariamente no espaço doméstico, borra as fronteiras entre vida pessoal e profissional, sendo naturalizado como parte do “ser professor”.

O investimento pessoal nos alunos. Em contextos de alta vulnerabilidade social, a autoexploração assume um caráter profundamente emocional e assistencial. O professor gasta seus próprios recursos para comprar lanches, materiais escolares ou medicamentos para os alunos. Dedicar tempo extra para aconselhamento, apoio psicológico e mediação de conflitos que transcendem em muito a esfera pedagógica. Esta “ética do cuidado”, ainda que nobre em sua

intenção, é convertida em uma carga extra de trabalho não reconhecida, recaindo desproporcionalmente sobre os ombros das professoras.

O presenteísmo e a negação do adoecimento. Mesmo adoecidos – física ou mentalmente –, muitos professores se recusam a se afastar, por medo de prejudicar os alunos, de sobrecarregar os colegas ou de serem “mal vistos” pela gestão. Este “presenteísmo” é uma forma perversa de autoexploração, onde o corpo e a mente exaustos são forçados a uma produtividade insustentável, agravando quadros de burnout, depressão e ansiedade.

O viés de gênero: a autoexploração como extensão do trabalho reprodutivo

A docência, especialmente na educação básica, é uma profissão majoritariamente feminina, e a autoexploração não pode ser compreendida fora dessa lente de gênero. Por quê? Vejamos.

A socialização do cuidado. As mulheres são socializadas, desde a infância, para o cuidado com o outro, para a abnegação e para a responsabilidade pela manutenção da vida. A profissão docente, historicamente construída como uma extensão do “maternalismo”, captura e explora essa disposição social. A “vocação”, um conceito frequentemente invocado para justificar os baixos salários e a sobrecarga, é, na verdade, um mecanismo que naturaliza a autoexploração. Conforme aponta Carvalho (2014), a docência opera na interseção entre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo, e a autoexploração é a ponte que os une.

A dupla e tripla jornada. Para a professora, a jornada interminável na escola é seguida pela jornada doméstica e de cuidado com os filhos e familiares. A autoexploração no trabalho é, portanto, agravada por uma divisão sexual do trabalho ainda profundamente desigual no âmbito privado. A culpa por “negligenciar” a escola ou a família é um combustível poderoso para o ciclo de sobrecarga.

A trajetória profissional: do idealismo ao cínico esgotamento

A relação com a autoexploração muda significativamente ao longo da carreira, conforme documentado no modelo de ciclos de vida de Huberman (2000).

Fase inicial. O idealismo e a “lua de mel”. Os professores iniciantes, imbuídos de idealismo e da necessidade de provar seu valor, são altamente suscetíveis à autoexploração. Eles investem massivamente tempo e energia na preparação de aulas criativas e no estabelecimento de vínculos, vendo o sacrifício como um investimento necessário e um sinal de comprometimento.

Fase de estabilização/reavaliação. O confronto com a realidade. Entre 7 e 15 anos de carreira, muitos professores passam por uma fase de reavaliação. O idealismo inicial é confrontado com a burocracia, a precariedade e os limites do sistema. A autoexploração pode se intensificar numa tentativa desesperada de “recuperar” o sentido perdido, ou pode dar lugar a um distanciamento protetor, quando o professor percebe que seu sacrifício não é recompensado e é, na verdade, explorado.

Fase final. O desencantamento e a conservação de energia. Nos estágios mais avançados da carreira, dois movimentos são possíveis. Alguns professores entram em um estado de “desencantamento sereno”, onde aprendem a estabelecer limites mais claros para se protegerem do esgotamento. Outros, no entanto, podem chegar a um estado de “amargura” ou “cinismo”, onde a autoexploração cede lugar a um desgaste profundo e a uma prática meramente burocrática, esvaziada de sentido.

Conclusão

A autoexploração docente não é uma virtude, mas um sintoma de um sistema educacional doente e adoecedor. Ela é a face subjetiva da precarização objetiva, um mecanismo de ajuste que transfere para o indivíduo – e, de forma desproporcional, para a mulher – a responsabilidade por compensar as falhas estruturais. Suas manifestações – da jornada interminável ao presenteísmo – e sua mediação por gênero e trajetória profissional revelam um padrão sistemático de desgaste que ameaça a sustentabilidade da própria profissão. *Combater a autoexploração exige, portanto, não apelos à “resiliência” individual, mas a transformação das condições de trabalho, a valorização salarial e, fundamentalmente, a desnaturalização da associação entre docência, feminilidade e sacrifício.* Só assim será possível construir uma profissão digna, saudável e, de fato, dedicada ao cuidado sem autossacrifício e/ou heroísmo ilusório.

O TEATRO DOS NÚMEROS: COMO A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE TRANSFORMA AS RELAÇÕES ESCOLARES

Introdução

A cultura da performatividade, conceituada por Stephen Ball, instalou-se nas escolas como um novo regime de verdade, no qual o valor do trabalho educativo é medido exclusivamente por indicadores quantitativos de desempenho. Esta lógica, que transforma a educação em um espetáculo de resultados, não se limita a alterar práticas pedagógicas, mas reconstrói profundamente as relações entre todos os atores escolares. Este ensaio analisa como a performatividade redefina os vínculos entre professores, gestores e estudantes, substituindo relações de confiança e colaboração por dinâmicas de controle, competição e julgamento baseadas em métricas. A análise fundamenta-se em pesquisas de Ball, Freitas e Afonso, que desvendam os efeitos sociopolíticos dos mecanismos de responsabilização –*accountability*.

A reconfiguração da relação professor-gestor: do colega ao fiscal

Sob a cultura da performatividade, a relação entre professores e gestores sofre uma transmutação fundamental, deslocando-se de uma parceria pedagógica para uma dinâmica de fiscalização e pressão.

O gestor atua como gerente de resultados. A figura do diretor ou coordenador pedagógico é ressignificada. Deixa de ser um líder pedagógico, focado em mediar processos formativos e construir coletivamente o projeto da escola, para assumir o papel de “gerente”, cuja principal função é assegurar que a instituição atinja as metas estabelecidas pelos sistemas de avaliação (IDEB, por exemplo). Conforme aponta Freitas (2012), o gestor passa a ser o elo de uma cadeia de responsabilização vertical, pressionado pela secretaria de educação e, por sua vez, pressionando os professores.

A vigilância substitui a confiança. A relação, antes pautada pela confiança na expertise e no compromisso do professor, é progressivamente substituída por uma lógica de vigilância. Reuniões pedagógicas tornam-se sessões de análise

de dados, onde o desempenho de cada turma é esmiuçado. O foco deixa de ser “como podemos melhorar nossa prática?” para se tornar “por que a turma do Professor X não atingiu a meta?”. Esta mudança sutil gera um ambiente de suspeição e ansiedade, onde o professor se sente constantemente julgado e exposto.

A cooperação em risco. Em um ambiente onde os resultados são individualizados e publicizados, a cooperação entre professores pode ser prejudicada. A cultura performativa incentiva a competição, pois classes e professores são ranqueados internamente. Isso pode corroer o trabalho colaborativo, essencial para a inovação e o apoio mútuo, criando silos e disputas veladas dentro da equipe docente.

A transformação da relação professor-aluno: de sujeito a dado

A relação pedagógica, núcleo vital do processo educativo, é talvez a mais brutalmente reconfigurada pela performatividade.

O aluno é tratado como recurso para a meta. O estudante deixa de ser um sujeito integral, com uma história, potencialidades e dificuldades únicas, para ser percebido primordialmente como um “produtor de resultados”. Seu valor para a instituição é mensurado pela sua capacidade de elevar a média da escola nas avaliações externas. Esta visão instrumental, criticada por Ball (2004), esvazia a dimensão humana e ética da educação.

A pedagógica do treinamento – *coaching* – embora bizarra, é muito comum. A relação didática é reduzida a uma dinâmica de treinamento para a prova. O professor, pressionado a “entregar resultados”, adota uma postura de *coach*, focando em técnicas para maximizar o acerto em testes padronizados. O diálogo, a curiosidade, a experimentação e o erro – elementos fundamentais para a aprendizagem significativa – são suprimidos em favor da eficiência na resolução de exercícios-modelo.

Nesse contexto, a culpa e a responsabilização invertida constitui outro aspecto desse fenômeno. Nesta lógica, o fracasso em atingir as metas é frequentemente internalizado pelo professor como uma falha pessoal – “o que eu fiz de errado?” –, ou atribuído aos alunos – “essa turma é fraca”. Raramente é compreendido como resultado de um contexto socioeconômico desfavorável

ou de políticas públicas inadequadas. Essa culpabilização gera frustração e ressentimento, envenenando o vínculo educativo.

A dinâmica entre gestores e estudantes: o cliente e o produto

A performatividade também introduz uma nova gramática para a relação entre a gestão escolar e o corpo discente!

O estudante como cliente e o *marketing* escolar. Em um mercado educacional competitivo, onde os rankings são usados como ferramenta de captação de alunos, os estudantes e suas famílias passam a ser vistos como “clientes”. A gestão escolar pode priorizar ações que melhorem a imagem da instituição – o *marketing* – em detrimento de iniciativas pedagógicas mais profundas, porém menos visíveis. A satisfação do “cliente” pode, por vezes, sobrepor-se às necessidades educativas reais.

O aluno como produto da escola. Simultaneamente, o aluno é o “produto” final da escola, cuja qualidade é atestada pelas notas nas avaliações. A gestão, portanto, organiza a escola para “fabricar” esse produto da maneira mais eficiente possível, o que justifica a padronização de currículos e a supressão de atividades não mensuráveis.

Conclusão: o esvaziamento do encontro educativo

A cultura da performatividade não introduz simplesmente novas ferramentas de gestão; ela promove uma mutação antropológica nas relações escolares. Ela substitui o encontro humano, marcado pela confiança, pelo diálogo e pelo cuidado, por um jogo de aparências e números. Professores, gestores e estudantes são redefinidos em seus papéis: os primeiros, como técnicos pressionados; os segundos, como gerentes fiscalizadores; e os terceiros, como dados a serem otimizados. O preço dessa transformação é o esvaziamento do sentido da educação. Recuperar a escola como um espaço democrático e humanizador exige uma resistência ativa a essa lógica, reafirmando que o cerne da educação reside não nos índices que produz, mas nas relações que constrói e na subjetividade que cultiva.

O PROFESSOR DIVIDIDO: NEGOCIANDO IDENTIDADES NA ENCRUZILHADA ENTRE O ETHOS E OS RESULTADOS

Introdução

O trabalho docente contemporâneo tornou-se um palco de intensa contradição. De um lado, um *ethos* educativo historicamente construído, baseado na formação humana integral, no cuidado, na criticidade e na crença no potencial transformador da educação. De outro, as exigências implacáveis de um sistema performático, que reduz o sucesso educativo a indicadores quantitativos, rankings e métricas de eficiência. Este ensaio analisa como os professores negociam suas identidades profissionais neste campo de forças antagônicas, um processo que vai da acomodação tática à resistência criativa, e que define, em última instância, o que significa ser professor hoje. A análise baseia-se nos trabalhos de Dubar, Ball e Contreras, que exploram a construção identitária e os paradoxos do trabalho docente.

A natureza do conflito: *ethos* formativo versus lógica performática

O cerne da negociação identitária reside na incompatibilidade fundamental entre estas duas lógicas:

1) **O *ethos* educativo.** Acorado em valores como equidade, paciência pedagógica, diálogo e o desenvolvimento de autonomia intelectual. Seu horizonte temporal é o longo prazo – a formação de um cidadão. Sua métrica é qualitativa e multidimensional, envolvendo aspectos cognitivos, éticos, sociais e emocionais. É a identidade do professor como “intelectual transformador” (Giroux) ou “mestre” no sentido clássico.

2) **A exigência de resultados.** Fundamentada na lógica do mercado, que privilegia eficiência, produtividade, padronização e competitividade. Seu horizonte é o curto prazo – o próximo ciclo de avaliações. Sua métrica é quantitativa e unidimensional: a nota no teste. É a identidade do professor como “técnico” ou “gerente da aprendizagem”.

Estratégias de negociação identitária: do conformismo à resistência

Os docentes não são meros receptáculos passivos dessas demandas. Eles desenvolvem estratégias complexas e porosas para gerenciar a dissonância, conforme pesquisado por autores como Lopes (2021) e Day (2006).

A identidade estratégica ou cínica – conformismo tático. Nesta posição, o professor internaliza a lógica performática e passa a atuar prioritariamente para otimizar resultados. Ele abandona projetos que não “contam” para o IDEB, foca no “treinamento para a prova” e adota um discurso gerencial. Esta pode ser uma estratégia de sobrevivência em contextos de alta pressão, mas gera um estranhamento de si mesmo, uma sensação de “traição” aos seus próprios valores. É uma identidade instrumental, que opera uma cisão entre o que se acredita e o que se faz.

A identidade fragmentada ou esquizoide – duplo turno. Talvez a mais comum, esta estratégia envolve a manutenção de duas práticas paralelas. Na “sala de aula performática”, o professor cumpre o *script* do currículo alinhado às avaliações, aplica os simulados e foca nos conteúdos cobrados. Em momentos específicos – um projeto interdisciplinar, uma aula mais dialógica, uma atividade cultural –, ele tenta resgatar seu *ethos* formativo. Esta dupla jornada pedagógica é mental e fisicamente exaustiva, levando ao que Ball (2004) chama de “schizofrenia performativa”, mas permite uma sensação de integridade mínima.

A identidade híbrida ou de mediação – tradução criativa. Aqui, o professor mais experiente e seguro tenta ressignificar as demandas externas. Ele não as rejeita totalmente, mas as “traduz” para sua linguagem pedagógica. Por exemplo: usa os dados das avaliações externas não como um fim, mas como um diagnóstico para identificar lacunas de aprendizagem e planejar intervenções mais qualificadas. Ele “joga o jogo” das metas, mas sem renunciar a seus princípios, encontrando brechas para inovar. Esta é uma negociação ativa e criativa, que exige um alto grau de autonomia e julgamento profissional.

A identidade de resistência – oposição ativa. Em alguns casos, geralmente de professores com grande capital social na escola ou em estágios avançados da

carreira, a negociação se dá pela rejeição aberta. Estes docentes podem recusar-se a “ensinar para a prova”, priorizar projetos críticos e denunciar publicamente os malefícios da cultura performática. Embora seja uma posição eticamente consistente, é também a mais vulnerável a retaliações e ao isolamento, os quais podem ocorrer.

Fatores que influenciam a negociação

A estratégia adotada por cada professor não é uma mera escolha individual. Ela é mediada por: 1) Contexto escolar. Escolas com gestão democrática e projeto pedagógico sólido favorecem a mediação criativa. Já ambientes altamente controladores podem forçar o conformismo tático. 2) Trajetória e capital profissional. Professores iniciantes e temporários tendem a uma maior adesão à lógica performática por insegurança. Já os veteranos e efetivos possuem maior margem para a resistência ou a mediação. 3) Disciplina. Professores de áreas não priorizadas nas avaliações (como Artes, Filosofia, Ensino Religioso ou Projeto de Vida) podem vivenciar o conflito de forma mais aguda, sentindo-se invisibilizados e ignorados.

Conclusão: a identidade como um campo de batalha

A negociação da identidade docente frente a demandas contraditórias é, portanto, um processo contínuo, doloroso e politicamente carregado. Ela não é um desvio de rota, mas a própria essência da experiência profissional na contemporaneidade. *O “ser professor” transformou-se em um campo de batalha onde se confrontam visões antagônicas de educação, sociedade e ser humano.* Compreender essas estratégias de negociação – do cinismo à resistência – é decisivo para formular políticas de formação e gestão que não patologizem o mal-estar docente, mas que criem condições para que o *ethos* educativo possa florescer, mesmo sob a sombra dos números. A esperança reside na capacidade de agência dos professores em, nas brechas do sistema, continuar tecendo, mesmo que de forma precária, uma prática que honre sua “vocação formadora”.

RESISTÊNCIA CRIATIVA: ESTRATÉGIAS COLETIVAS DOCENTES PARA ALÉM DA LÓGICA PERFORMATIVA

Introdução

Em um cenário educacional dominado por *rankings*, testes padronizados e métricas de eficiência, a lógica performativa ameaça esvaziar o sentido profundo da educação. No entanto, longe de serem meros receptáculos passivos, os professores vêm desenvolvendo sofisticadas estratégias coletivas de resistência que buscam subverter a performatividade sem abdicar do compromisso com uma educação de qualidade. Estas estratégias representam uma reafirmação da profissão como uma prática ético-política, ancorada na colaboração e no julgamento profissional. Este ensaio analisa essas formas de resistência, baseando-se em pesquisas de autores como Stephen Ball, António Nóvoa e Luiz Carlos de Freitas, que documentam a capacidade de agência docente frente aos mecanismos de controle.

A reconstrução do coletivo: comunidades de prática como trincheiras

A primeira e mais fundamental estratégia é a reativação intencional do espaço coletivo como *locus* de resistência e reinvenção.

Grupos de estudo e pesquisa-ação. Professores se organizam em grupos para estudar criticamente os fundamentos da performatividade, desnaturalizando seus pressupostos. Mais do que isso, engajam-se em pesquisa-ação, investigando seus próprios contextos para desenvolver alternativas pedagógicas contextualizadas. Ao fazer isso, transformam-se de objetos da avaliação em sujeitos da investigação de sua prática, recuperando a autonomia intelectual. Conforme aponta Nóvoa (2019), é na “construção de uma linguagem comum” no interior destas comunidades que se fortalece a capacidade de resistência.

Análise coletiva de dados com lente crítica. Em vez de simplesmente aceitar os dados das avaliações externas como verdades absolutas, equipes docentes se reúnem para “ler entre as linhas” desses números. Elas contextualizam os resultados, cruzando-os com informações qualitativas sobre a turma, a comunidade

e o próprio currículo ensinado. Este processo transforma os dados de um instrumento de controle em um ponto de partida para um diálogo profissional sobre o que os números não mostram: as habilidades socioemocionais desenvolvidas, os projetos criativos realizados, as superações individuais.

A reapropriação do currículo: estratégias de subversão pedagógica

No âmbito estritamente pedagógico, os professores desenvolvem táticas para cumprir formalmente com as exigências, mas esvaziando-lhes o conteúdo performático e preenchendo-as com sentido educativo.

“Jogar o jogo” sem se deixar cooptar – táticas do cotidiano. Muitas escolas “preparam para a prova”, mas o fazem de forma crítica e limitada, dedicando um período específico e curto a essa finalidade, sem permitir que essa preparação se torne o currículo real. É uma estratégia de “simulação tática” (Certeau, 1994), onde se obedece à letra da lei para proteger o espírito da educação. Ensinam-se as estratégias para fazer a prova, mas paralelamente, mantém-se um currículo rico e diversificado.

Avaliação formativa como contraponto à lógica classificatória. A resistência mais potente ocorre no campo da avaliação. Coletivos de professores fortalecem e dão visibilidade interna às suas práticas de avaliação formativa: portfólios, observações sistemáticas, projetos, autoavaliação. Eles criam uma “contabilidade paralela” e qualificada do desenvolvimento discente, que serve como contrapeso à visão reducionista das provas externas. Esta prática, defendida por Freitas (2012), recentraliza a avaliação como ferramenta de regulação da aprendizagem e não de controle.

Pedagogias críticas e projetos interdisciplinares. A implementação coletiva de metodologias como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), temas geradores ou pedagogias críticas é um ato de resistência material. Estas abordagens, por sua natureza complexa, contextual e não padronizável, desafiam a lógica da métrica fácil. Elas produzem evidências de aprendizagem que são incomensuráveis por testes de múltipla escolha, reafirmando a multidimensionalidade da qualidade educacional.

Ação política e *advocacy* profissional

Para além dos muros da escola, a resistência se organiza em formas de ação política mais amplas. Por exemplo:

1) Produção e divulgação de contra-narrativas. Coletivos e associações docentes produzem artigos, manifestos, vídeos e posts em redes sociais que contestam a narrativa hegemônica da qualidade reducionista. Eles divulgam exemplos de boas práticas que não se traduzem em altos índices no IDEB, construindo uma opinião pública mais informada e crítica.

2) Pressão sobre os sistemas de ensino. Através de seus sindicatos e fóruns, os professores exigem transparência nos critérios de avaliação, questionam o uso dos resultados para bonificação e ranking, e propõem modelos alternativos de *accountability* educacional que sejam mais democráticos e menos punitivos. Esta é uma resistência que visa alterar as regras do jogo, e não apenas encontrar brechas dentro dele.

Conclusão: a qualidade como ato de resistência

As estratégias coletivas docentes aqui descritas não representam uma recusa à qualidade, mas uma defesa de uma concepção mais rica e complexa de qualidade educacional. Elas são movidas pela convicção de que educar é mais do que preparar para testes; é formar para a cidadania, a criticidade e a vida. Esta resistência não é um movimento nostálgico, mas um projeto de futuro. Ela demonstra que, mesmo sob cerco, a profissão docente mantém sua vitalidade e sua capacidade de, através da ação coletiva e reflexiva, ressignificar seu trabalho e defender a educação como um bem público e um direito humano fundamental. O compromisso com essa qualidade ampla e profunda é, em si, o mais potente ato de resistência à performatividade.

CAPÍTULO 5

EIXO 4: DESPROFISSIONALIZAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO SOCIAL O SILENCIAMENTO DA EXPERTISE: A EROSÃO DA AUTONOMIA DOCENTE NAS DECISÕES COTIDIANAS

Introdução

A autonomia profissional docente, entendida como a capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas no julgamento clínico e nos saberes especializados, constitui um pilar essencial para uma educação de qualidade. No entanto, nas últimas décadas, testemunha-se uma erosão sistemática dessa autonomia, substituída por um regime de controle e padronização que redefine o trabalho docente. Este ensaio analisa como esse processo de desprofissionalização se manifesta concretamente nas decisões pedagógicas cotidianas, tanto na rede pública quanto na privada, argumentando que, embora os mecanismos de controle variem, o resultado é a supressão da voz e da expertise do professor. A análise baseia-se em pesquisas de autores como Stephen Ball, Dalila Andrade Oliveira e António Nóvoa.

A autonomia sob cerco: mecanismos de erosão nas redes pública e privada

A autonomia não está sendo simplesmente reduzida; está sendo reconfigurada por uma série de dispositivos de controle que atuam em diferentes frentes.

Na **rede pública**. A tirania dos currículos padronizados e dos dados. A autonomia do professor da rede pública é cerceada, primordialmente, pela imposição de currículos nacionais e estaduais ultraespecificados – como a BNCC e seus desdobramentos –, que ditam não apenas os conteúdos, mas, muitas vezes, a sequência e a profundidade com que devem ser trabalhados. Esse processo é agravado pela ditadura dos dados das avaliações em larga escala. O professor é

pressionado a “ensinar para a prova”, e suas escolhas pedagógicas são constantemente julgadas à luz do desempenho de seus alunos no IDEB ou em avaliações similares. Sua capacidade de decidir o que e como ensinar, com base no conhecimento de sua turma, é suplantada pela necessidade de cumprir um script externo e de produzir resultados numéricos. Conforme aponta Freitas (2012), o professor é transformado em um “técnico em cumprimento de metas”.

Na **rede privada**. A lógica do mercado e a satisfação do cliente. Na escola privada, a erosão da autonomia assume uma roupagem distinta, porém igualmente eficaz: a subordinação à lógica de mercado. As decisões pedagógicas são cada vez mais influenciadas pelo marketing escolar e pela necessidade de satisfazer o “cliente” – pais e alunos. Isso se manifesta na adoção acrítica de “sistemas de ensino” apostilados que engessam a prática, na hesitação em aplicar avaliações rigorosas que possam desagradar às famílias, e na priorização de atividades “espetaculares” e visíveis – feiras de ciências, mostras culturais – em detrimento de processos de aprendizagem mais profundos e menos mensuráveis. O julgamento pedagógico do professor é substituído pela pesquisa de satisfação e pelo medo de evasão de alunos.

Manifestações no cotidiano: o esvaziamento do julgamento profissional

Esses mecanismos de controle se materializam em decisões concretas no dia a dia da escola, onde a voz do professor é silenciada.

No planejamento de aula. O planejamento reflexivo, que partia do diagnóstico da turma e da seleção criativa de estratégias, cede lugar ao preenchimento de planilhas padronizadas ou à simples reprodução da sequência do material didático adotado. A pergunta “o que meus alunos precisam?” é substituída por “o que vem a seguir no módulo?”.

Na seleção de estratégias e recursos. A riqueza metodológica é sufocada. Metodologias ativas e projetos interdisciplinares, que demandam tempo, flexibilidade e autonomia, são abandonados por serem considerados “arriscados” em um contexto de cobrança por resultados imediatos e mensuráveis. O professor se vê constrangido a utilizar majoritariamente aulas expositivas e exercícios

de fixação, estratégias consideradas “seguras” para cobrir o conteúdo exigido pela prova.

No processo de avaliação. A avaliação formativa, processo contínuo e dialógico, é esvaziada em favor de uma profusão de testes e simulados que espelham o formato das avaliações externas. O professor perde a autonomia para usar instrumentos diversificados – como portfólios, observações e seminários – porque estes não geram os dados numéricos exigidos pelo sistema. Sua capacidade de interpretar holisticamente o progresso do aluno é anulada.

Na gestão do tempo e do currículo. A capacidade de criar “paradas pedagógicas” para aprofundar um tema de interesse da turma ou para sanar uma dificuldade específica é drasticamente reduzida. O currículo é vivenciado como uma “corrida contra o tempo” para cumprir todo o programa antes da aplicação dos testes. A autonomia para gerir o tempo em função das necessidades de aprendizagem é confiscada.

Conclusão: da autonomia profissional à execução técnica

A erosão da autonomia docente nas decisões cotidianas representa a conversão do professor de um profissional reflexivo (Schön, 1983) – que pensa, julga e adapta sua prática – em um executor técnico de protocolos definidos externamente. Esse processo, comum tanto na rede pública – via controle estatal e *accountability* – quanto na privada – via controle do mercado –, é o cerne da desprofissionalização. Ele não apenas desmoraliza e esgota os professores, mas também empobrece a experiência educativa dos alunos, submetida a uma lógica homogeneizante e antidemocrática. Recuperar a autonomia profissional não é um capricho corporativo; é uma condição indispensável para uma educação que respeite a diversidade, estimule a criatividade e, de fato, prepare os alunos para os complexos desafios do século XXI. Implica confiar na expertise daqueles que estão na linha de frente do processo educativo.

OÁSIS NA ARIDEZ: A RESILIÊNCIA DAS PRÁTICAS INOVADORAS EM MEIO À PRECARIEDADE E PERFORMATIVIDADE

Introdução

Em um cenário educacional marcado pela precarização do trabalho e pela tirania dos indicadores de desempenho, a persistência de práticas docentes inovadoras e autônomas parece um paradoxo. No entanto, longe de serem uma anomalia, essas práticas representam a resistência ativa da profissão docente, demonstrando que a desprofissionalização não é um processo totalizante ou irreversível. Este ensaio analisa os fatores que possibilitam a manutenção de tais práticas em contextos adversos, argumentando que elas brotam da intersecção entre a agência individual docente, a força do coletivo e a existência de brechas estruturais no sistema. A análise fundamenta-se em pesquisas de autores como Stephen Ball, António Nóvoa e Dalila Andrade Oliveira.

A agência docente: o compromisso ético como motor de inovação

O fator primordial é a agência dos próprios professores— sua capacidade de agir intencionalmente e de fazer escolhas, mesmo sob fortes constrangimentos.

O *ethos* profissional e o compromisso com os estudantes. No cerne da prática inovadora está um profundo compromisso ético com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Este *ethos*, que vai além da mera execução de tarefas, motiva os professores a buscarem constantemente estratégias mais eficazes e significativas, mesmo quando isso exige um esforço extra não reconhecido. É a recusa em aceitar que a precariedade estrutural defina a qualidade do trabalho em sala de aula. Conforme aponta Contreras (2012), a autonomia não é uma concessão do sistema, mas uma conquista ética do profissional que se recusa a ser reduzido a um técnico.

O capital cultural e a expertise pedagógica. Professores com um repertório pedagógico rico e um conhecimento profundo de sua disciplina estão melhor equipados para inovar. Este capital cultural lhes permite “jogar o jogo” da performatividade – atendendo às demandas formais por resultados –, enquanto simultaneamente subvertem sua lógica, criando espaços para a crítica, a criatividade e

a aprendizagem significativa. Eles são capazes de usar os dados das avaliações externas como um diagnóstico a ser interpretado, e não como um veredito a ser cumprido.

A trincheira do coletivo: a força das comunidades profissionais

A inovação autônoma raramente é um empreendimento solitário. Ela é sustentada e alimentada por redes de apoio e colaboração.

Comunidades de prática e grupos de colaboração. A existência de um coletivo docente coeso é um dos fatores mais potentes de resistência. Nessas comunidades, os professores compartilham recursos, trocam experiências de sucesso e fracasso, e oferecem suporte emocional e intelectual uns aos outros. Esse ambiente de confiança mútua permite que arrisquem e desenvolvam práticas inovadoras, sabendo que têm uma rede de segurança. Nóvoa (2019) defende que é na “construção de uma linguagem comum” no interior destes grupos que a profissão reconquista sua voz e sua autonomia.

Lideranças escolares apoiadoras. A postura da gestão escolar é crucial. Diretores e coordenadores pedagógicos que atuam como escudos protetores, filtrando as pressões externas excessivas e criando um ambiente de confiança onde a experimentação é valorizada – e não punida –, são fundamentais. Eles podem garantir os tempos e espaços necessários para o trabalho colaborativo e defender a autonomia da equipe perante as instâncias superiores.

Brechas estruturais e recursos contextuais

A própria estrutura do sistema, por mais controladora que seja, não é totalmente fechada. Ela apresenta fendas que podem ser exploradas por professores astutos e criativos.

A ambiguidade e a flexibilidade do currículo prescrito. Mesmo currículos aparentemente rígidos, como a BNCC, são passíveis de interpretação. Professores inovadores se apropriam desses documentos, lendo-os de forma crítica e criativa para encontrar espaços de manobra. Eles focam nas competências e habilidades gerais para justificar projetos interdisciplinares e metodologias ativas que transcendem a mera listagem de conteúdos.

O acesso a recursos e redes externas. A participação em projetos de extensão universitária, o acesso a editais de fomento à inovação e a conexão com redes de professores (presenciais ou virtuais) fornecem ideias, recursos materiais e um senso de pertencimento a um movimento maior. Essas redes funcionam como um “sistema imunológico” que fortalece o professor contra o isolamento e o desencantamento.

Trajetória profissional e estabilidade. Professores com maior tempo de carreira e vínculos efetivos tendem a ter mais segurança para inovar. A estabilidade, conquistada ou inerente à sua posição, lhes confere uma margem maior de risco, pois estão menos sujeitos às sanções imediatas que podem afetar um professor temporário.

Conclusão: a inovação como ato de resistência política

A manutenção de práticas inovadoras e autônomas em contextos de precarização e performatividade não é, portanto, um fenômeno aleatório. É o resultado de uma combinação dinâmica entre a agência ética do professor, o suporte de uma comunidade profissional e a exploração estratégica das brechas do sistema. Estas práticas são, acima de tudo, um ato de resistência política. Elas afirmam que a educação é mais do que a produção de resultados; é uma prática social complexa, relacional e intrinsecamente humana. Reconhecer e fomentar esses fatores – especialmente o trabalho coletivo e lideranças apoiadoras – é essencial para qualquer política educacional que pretenda, de fato, valorizar os professores e promover uma educação transformadora.

A DESPROFISSIONALIZAÇÃO SEGMENTADA: IMPACTOS DIFERENCIAIS NA CARREIRA DOCENTE

Introdução

O processo de desprofissionalização docente, caracterizado pela erosão da autonomia, precarização laboral e subordinação a lógicas externas, não é um fenômeno homogêneo que atinge igualmente todos os professores. Suas mani-

festações e impactos variam significativamente conforme o estágio da carreira e a disciplina lecionada, criando um cenário complexo de vulnerabilidades e resistências diferenciadas. Este ensaio analisa como a desprofissionalização atua de forma distinta sobre professores iniciantes e veteranos, e entre aqueles de diferentes áreas do conhecimento, baseando-se nas teorias do ciclo de vida profissional de Huberman e nos estudos sobre os saberes docentes de Tardif.

O impacto por estágio da carreira: da iniciação traumática ao desencanto tardio

A experiência da desprofissionalização é profundamente mediada pela fase de desenvolvimento profissional em que o docente se encontra.

Professores iniciantes – fase de sobrevivência e descoberta – 1-3 anos. Para os ingressantes, a desprofissionalização se manifesta como um “choque de realidade” amplificado. Já vulneráveis pela transição entre a teoria universitária e a prática escolar, eles se deparam com a precarização contratual, a falta de indução adequada e a pressão por resultados imediatos. Sua frágil autonomia é imediatamente cerceada por currículos padronizados e materiais didáticos pré-fabricados. Conforme Huberman (2000) descreve, esta é uma fase de “sobrevivência” e “descoberta”, onde o risco de abandono da profissão é máximo. A desprofissionalização, neste estágio, impede a construção de uma identidade profissional autônoma e segura, podendo levar à adoção precoce de um “currículo de sobrevivência” baseado em práticas conservadoras e burocráticas.

Professores em consolidação – fase de estabilização – 4-10 anos. Nesta fase, os professores buscam afirmar sua competência e inovar. A desprofissionalização atua como um freio ao seu desenvolvimento. A precarização – mesmo para efetivos, via sobrecarga – e a cultura performativa limitam sua capacidade de experimentar e assumir riscos pedagógicos. Eles se veem no dilema de negociar seu *ethos* inovador com as exigências de padronização. É um período de intenso conflito identitário, onde a desprofissionalização pode levar à “reavaliação” e ao cinismo precoce, ou, paradoxalmente, forjar estratégias de resistência mais sofisticadas, como a “dupla agenda” (cumprir o protocolo externo para ter espaço para inovar nas brechas).

Professores veteranos – fase de serenidade ou amargura – 20+ anos. Para os veteranos, a desprofissionalização é vivida como deslegitimação de seus saberes experienciais. Sua expertise, construída em décadas de prática, é desvalorizada em favor de protocolos e dados. Eles testemunham a transformação de uma profissão que outrora valorizava a experiência. A reação, aqui, é bifurcada: alguns entram em um estado de “desencanto sereno”, usando seu capital profissional para resistir sutilmente e manter suas práticas autônomas, protegidos por uma certa “inércia” respeitável. Outros, porém, mergulham na “amargura”, vivenciando a desprofissionalização como uma desvalorização pessoal e um esvaziamento do sentido de sua trajetória, o que pode levar ao presenteísmo e ao desinvestimento afetivo.

O impacto por disciplina: a hierarquia dos saberes na desprofissionalização

A desprofissionalização também opera uma hierarquização entre as disciplinas, refletindo valores sociais mais amplos sobre o que conta como conhecimento válido.

Disciplinas do núcleo duro – Matemática, Língua Portuguesa. Estas disciplinas, centrais para os índices das avaliações em larga escala, sofrem uma desprofissionalização por supervisão e controle. Seus professores são os mais vigiados, seus currículos os mais detalhados e sua prática, a mais diretamente orientada para o “treinamento para a prova”. A autonomia é suprimida em nome da eficácia na produção de resultados mensuráveis. Paradoxalmente, seu saber disciplinar é hipervalorizado – daí a intercambialidade com bacharéis –, enquanto seu saber pedagógico é ignorado.

Disciplinas de ciências humanas e sociais – História, Geografia, Filosofia, Sociologia. Nestas áreas, a desprofissionalização assume a forma de esvaziamento de sentido e marginalização. Seus conteúdos, por serem menos “mensuráveis” e, muitas vezes, críticos em relação à ordem estabelecida, são os primeiros a serem comprimidos ou suavizados para dar espaço ao treinamento para as provas de português e matemática. O professor de humanidades vê sua disciplina transformada em um apêndice, e sua autonomia para tratar de temas complexos

e controversos é restringida pelo medo de conflito com pais ou gestores. É uma desprofissionalização pela via da invisibilização.

Disciplinas “não-cobradas” – Artes, Educação Física, Ensino Religioso. Para estes professores, a desprofissionalização é a negação radical de sua legitimidade. Suas disciplinas são consideradas “menores” ou “recreativas”. São as mais vulneráveis a cortes de carga horária e à substituição por professores não licenciados. Sua autonomia, quando existe, é uma autonomia por abandono – o sistema os ignora porque não “contam” para as métricas principais. Esta é talvez a forma mais explícita de desprofissionalização, pois nega o próprio estatuto de conhecimento formal e necessário à sua área.

Conclusão: um ataque multifacetado à profissão

A desprofissionalização docente não é um monolito. Ela é um processo seletivo e segmentado que explora as vulnerabilidades específicas de cada grupo. Atinge o iniciante pela insegurança, o veterano pela deslegitimação e o professor de humanidades e artes pela marginalização. Compreender essa geografia complexa do fenômeno é crucial para desenhar estratégias de resistência e valorização igualmente específicas. Políticas de indução profissional robustas são vitais para os iniciantes; o reconhecimento e a utilização dos saberes experienciais são chave para os veteranos; e a luta por um currículo integral e não redutivista é central para as disciplinas marginalizadas. Enfrentar a desprofissionalização exige, portanto, reconhecer seus múltiplos rostos e atuar sobre cada um deles.

PARA ALÉM DOS ELOGIOS VAZIOS: ELEMENTOS PARA UM PACTO SOCIAL PELA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Introdução

A crise de valorização docente no Brasil tem sido frequentemente acompanhada por uma retórica vazia de reconhecimento – discursos comemorativos, campanhas publicitárias e homenagens ocas que não se traduzem em melhorias concretas na vida profissional dos professores. Superar essa lacuna entre o simbólico e o material exige a construção de um novo pacto social, um acordo fun-

damentado entre Estado, sociedade e categoria docente que redefina o lugar e as condições do magistério. Este ensaio propõe os elementos constitutivos desse pacto, ancorando-se em diagnósticos consagrados de autores como Nóvoa, Gatti e Saviani, que demonstram a insustentabilidade do atual modelo.

A base material: condições concretas de trabalho e remuneração

Um pacto não se sustenta sem fundamentos materiais. A valorização real começa pelo reconhecimento financeiro e pelas condições de exercício da profissão.

Remuneração digna e carreira atrativa. É imperativo estabelecer pisos salariais que realmente equiparem a docência a outras profissões de formação superior, com planos de carreira que ofereçam progressão baseada em formação e complexidade de atribuições, e não apenas na mera passagem do tempo. Como demonstram os estudos de Gatti (2019), a desvalorização salarial é o principal desestimulante à entrada e permanência na carreira.

Jornada de trabalho com tempo para formação e planejamento. Um dos pilares do novo pacto deve ser a instituição de uma jornada de trabalho que inclua, de forma remunerada e dentro do horário escolar, horas destinadas ao planejamento coletivo, à correção de atividades, à formação continuada e ao atendimento à comunidade. Isso significa romper com a cultura do professor “aula-datista” e multitarefa, garantindo tempo para o trabalho intelectual e colaborativo, essencial para a qualidade do ensino.

Infraestrutura escolar básica e recursos pedagógicos. Não há como valorizar o trabalho docente em escolas sem bibliotecas, laboratórios, acesso à internet de qualidade, materiais didáticos diversificados e espaços adequados. O pacto deve prever investimentos massivos e continuados em infraestrutura, assegurando um ambiente de trabalho digno e propício à aprendizagem.

A base intelectual e profissional: autonomia e formação

A valorização passa pelo reconhecimento da docência como uma profissão complexa, que exige saberes específicos e autonomia para exercê-los.

Autonomia profissional real. O novo pacto deve resgatar a confiança no julgamento profissional do professor. Isso implica reduzir a excessiva padroni-

zação curricular e a tirania dos testes em larga escala, devolvendo aos docentes e às suas escolas a capacidade de decidir sobre os métodos, os recursos e parte significativa dos conteúdos, contextualizando-os à sua realidade. É a passagem de um modelo de controle para um modelo de confiança profissional, como defende Contreras (2012).

Formação Inicial Sólida e Residência Pedagógica. É preciso fortalecer as licenciaturas, superando o academicismo descolado da realidade escolar. A implementação de programas de residência pedagógica, nos moldes discutidos por Zeichner (2010), constituiria um marco no pacto, assegurando uma transição apoiada e supervisionada da universidade para a sala de aula, com imersão progressiva e tutoria qualificada.

Formação Continuada Contextualizada e Permanente. A formação em serviço deve deixar de ser pontual e genérica para se tornar um processo contínuo, vinculado aos problemas reais da escola e aos projetos pedagógicos coletivos. Deve ser um direito e um dever, com garantia de tempo remunerado para sua realização.

A base social e simbólica: prestígio e participação

Para além das condições materiais e da autonomia, o pacto precisa se assentar em um novo contrato simbólico com a sociedade.

Campanhas públicas que informem e valorizem. Substituir a retórica vazia por campanhas publicitárias de massa que mostrem a complexidade e a importância social do trabalho docente, destacando-o como eixo estratégico para o desenvolvimento nacional. É necessário informar a sociedade sobre o que significa, de fato, ser professor hoje.

Espaços de participação e co-gestão. A valorização também se dá pela voz. O professor deve ter assento e influência real nos conselhos municipais e estaduais de educação, na formulação de políticas curriculares e na gestão das escolas. Isso fortalece a profissão como um corpo coletivo com expertise a contribuir.

Condições para a saúde e bem-estar docente. O pacto deve incluir políticas públicas específicas para a saúde mental e física dos professores, com programas

de prevenção ao burnout, atendimento psicológico e reconhecimento das doenças ocupacionais da categoria. Valorizar o professor é cuidar de sua saúde.

Conclusão: um projeto de nação

Um novo pacto social pela valorização docente não é uma concessão, mas uma condição de possibilidade para um projeto democrático de país. Ele precisa ser compreendido como um investimento de longo prazo, tão crucial quanto o investimento em infraestrutura ou saúde. Os elementos aqui elencados – condições materiais dignas, autonomia intelectual e reconhecimento social – são indissociáveis e interdependentes. Eles representam a materialização do discurso de valorização, transformando-o em um compromisso ético, político e financeiro. Enquanto a sociedade e o Estado não assumirem esse pacto como prioridade nacional, continuaremos a assistir à lenta e progressiva erosão da profissão que é, paradoxalmente, a base para todas as demais.

LIÇÕES QUE CRUZAM FRONTEIRAS: COMO EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS PODEM ILUMINAR A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Introdução

A “crise” de profissionalização docente não é um fenômeno exclusivamente brasileiro, embora no Brasil ela assume contornos particulares de gravidade. Na busca por soluções, a análise de experiências internacionais bem-sucedidas oferece um repertório valioso de possibilidades e alertas. No entanto, a mera importação de modelos é um equívoco. Este ensaio discute como políticas de valorização e profissionalização docente de outros contextos podem informar – e não ditar – as políticas públicas educacionais brasileiras, desde que submetidas a uma crítica contextualizada. A análise baseia-se em estudos comparativos de organismos como a OCDE e a UNESCO, e em pesquisadores como Linda Darling-Hammond e Andreas Schleicher, que se dedicam a compreender os sistemas educacionais de alto desempenho.

Os pilares comuns das experiências bem-sucedidas: o que os países que valorizam seus professores têm em comum?

Apesar das diferenças culturais e históricas, os sistemas educacionais que obtêm sucesso na valorização docente, como Finlândia, Cingapura e Canadá – província de Ontário –, compartilham alguns princípios fundamentais.

1) Seletividade e rigor na formação inicial. Nesses países, os cursos de formação docente são altamente seletivos, atraindo os melhores alunos do ensino médio. A formação combina sólida base teórica com uma prática clínica intensiva e supervisionada, semelhante a uma residência. O exemplo finlandês, amplamente estudado por Sahlberg (2021), demonstra que a valorização começa no ingresso na carreira, conferindo-lhe prestígio desde o início.

2) Autonomia profissional e confiança. Professores nesses contextos desfrutam de ampla autonomia para decidir sobre métodos pedagógicos, materiais didáticos e avaliação. O Estado define um currículo-guia amplo, mas confia no julgamento profissional do docente para implementá-lo. Essa confiança, como aponta Darling-Hammond (2017), é o coração de uma profissão intelectualizada e respeitada.

3) Tempo para trabalho colaborativo. Escolas na Finlândia e em Cingapura destinam de 15 a 20 horas da jornada de trabalho semanal dos professores para planejamento coletivo, desenvolvimento de currículo e *peer coaching* – uma abordagem colaborativa e voluntária de desenvolvimento profissional em que colegas de níveis similares compartilham conhecimento, feedback e experiências para apoiar o crescimento um do outro. Isso contrasta brutalmente com a realidade brasileira, onde o professor é um “aula-datista” solitário. O tempo pago para colaboração é um investimento na qualidade do ensino.

4) Carreira atrativa e remuneração competitiva. A remuneração docente nesses países é equiparável a de outras profissões de formação superior, com planos de carreira que oferecem progressão e diversificação de funções – por exemplo, tornando-se um professor-mentor ou pesquisador de sua própria prática.

Aplicabilidade ao contexto brasileiro: tradução versus transplante

A adoção acrítica desses modelos está fadada ao fracasso. O desafio é traduzir seus princípios para a realidade brasileira, marcada por desigualdades profundas, grande escala e subfinanciamento crônico.

O caminho gradual para a seletividade. Tornar as licenciaturas mais seletivas é um objetivo de longo prazo que depende de uma prévia valorização salarial. Um caminho mais factível no curto prazo, inspirado no modelo, é investir em programas de bolsas de estudo para atrair talentos e, sobretudo, em fortalecer a qualidade da formação por meio das residências pedagógicas, que poderiam ser implementadas progressivamente em parceria com os sistemas de ensino.

Autonomia em um contexto de desigualdade. A autonomia plena, sem as condições materiais e de formação adequadas, pode ampliar desigualdades. O Brasil poderia adotar um modelo de autonomia progressiva e apoiada: escolas com resultados sólidos e equipes estáveis ganhariam mais autonomia, enquanto escolas em contextos de maior vulnerabilidade receberiam mais apoio técnico e recursos, em um caminho gradual para a autogestão pedagógica.

Criando tempo para a colaboração. Implementar uma jornada de trabalho com horas remuneradas para planejamento coletivo é uma das medidas mais concretas e urgentes que o Brasil pode adotar, inspirado diretamente nas experiências internacionais. Isso exigiria um grande investimento em concursos públicos para reduzir o número de aulas por professor, mas é um investimento com retorno certo na qualidade.

Financiamento como condição de possibilidade. Todos os sistemas de sucesso são robustamente financiados. No Brasil, a plena implementação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), previsto no PNE, seria o mecanismo constitucional para garantir os recursos necessários para salários dignos, infraestrutura e redução da jornada, materializando o aprendizado internacional.

Lições de gestão e governança

Para além dos pilares, as experiências internacionais oferecem lições de gestão: 1) avaliação formativa de professores. Em vez de vincular avaliação a bônus, países como Cingapura usam a avaliação docente para o desenvolvimento profissional contínuo, com feedback constante e planos individuais de crescimento. 2) Liderança escolar fortalecida. A figura do diretor é a de um líder instrucional, formado para apoiar os professores, e não a de um mero administrador burocrático.

Conclusão: diálogo, não cópia

As experiências internacionais não oferecem um manual de instruções, mas um espelho que reflete as escolhas que o Brasil precisa fazer. Elas mostram que não há atalho: a valorização docente é uma opção política cara, porém indispensável. O caminho para o Brasil não é copiar a Finlândia, mas, dialogando com suas experiências, construir seu próprio modelo, tão ousado e comprometido quanto os melhores do mundo, porém radicalmente brasileiro em sua capacidade de enfrentar nossas específicas e profundas desigualdades. Informar-se pelo internacional é entender que o que temos hoje é uma escolha – e que outras escolhas, mais promissoras, são possíveis!

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo revela que a “crise” da docência não é um fenômeno isolado, mas um complexo sistema de tensões que se alimenta mutuamente. O abismo entre a formação universitária e a realidade escolar, a precarização do trabalho docente, a lógica performativa e o consequente processo de desprofissionalização formam um círculo vicioso que ameaça o coração da educação: *a relação pedagógica como espaço de encontro, diálogo e transformação*.

A formação inicial, frequentemente distante dos tempos, espaços e relações da escola contemporânea, produz profissionais vulneráveis ao “choque de realidade”. Estes, por sua vez, são lançados em um ambiente de trabalho marcado pela instabilidade contratual, pela intercambialidade e pela cobrança por resultados imediatos, o que gera um ciclo de autoexploração e esgotamento. Sob a tirania dos indicadores, a autonomia profissional – base do julgamento e da ação docente reflexiva – é erodida, convertendo o professor de um intelectual transformador em um executor de protocolos. A desprofissionalização, portanto, não é uma falha do sistema, mas sua operação bem-sucedida, que esvazia a dimensão ética e política da educação em favor de uma racionalidade técnica e mercadológica.

Romper este ciclo exige mais que reformas pontuais; exige uma reorientação radical de valores. A proposta da residência pedagógica surge não como uma panaceia, mas como um símbolo de uma necessária revolução na formação, baseada na imersão, na tutoria qualificada e na reflexão coletiva. No entanto, ela só florescerá em um ecossistema que rejeite a performatividade e valorize a estabilidade, o tempo para o planejamento colaborativo e a confiança no julgamento profissional.

Para além das soluções já discutidas, é urgente pensarmos em novas frentes de ação e investigação. A “crise” docente – que na verdade é um projeto sociopolítico – é, em última instância, uma crise de sentido sobre o papel

da educação na sociedade. Superá-la demanda um novo pacto social que reconheça o professor não como um custo a ser otimizado, mas como o principal investimento para um futuro democrático e justo.

Novas fronteiras para a pesquisa e a ação

Para ampliar e aprofundar o conhecimento e a prática, propomos cinco perguntas provocadoras que podem orientar novas investigações e reflexões no futuro:

1) Que arquiteturas de poder e saberes seriam necessárias para transformar a escola em uma “organização que aprende”, capaz de proteger a autonomia docente e fomentar a inovação pedagógica de dentro para fora, mesmo sob pressões performativas externas?

(Esta pergunta desloca o foco da resistência individual para a transformação organizacional, investigando como a estrutura escolar pode ser redesenhada para ser um agente ativo de proteção e promoção da profissionalidade).

2) Como as tecnologias digitais poderiam ser reapropriadas pedagogicamente para criar sistemas alternativos e democratizantes de avaliação docente e discente, que capturem dimensões da aprendizagem e do trabalho educativo ignoradas pelos testes padronizados?

(Explora o potencial contra-hegemônico da tecnologia, indo além da crítica à vigilância digital e propondo a construção de ferramentas que sirvam a uma lógica formativa e emancipatória).

3) Em que medida a “ética do cuidado” (care), majoritariamente associada à feminilidade e naturalizada na docência, pode ser ressignificada como um princípio político-organizacional para a escola, fundamentando políticas de justiça temporal, corresponsabilidade e bem-estar coletivo?

(Problematiza a dimensão de gênero na crise, propondo uma investigação que transforme a ética do cuidado, hoje fonte de autoexploração, em alicerce para uma nova gramática de valorização e organização do trabalho escolar).

4) Que estratégias de “*advocacy*” e comunicação pública seriam mais eficazes para que a categoria docente construa narrativas convincentes e mobilize a

opinião pública em torno de uma concepção complexa de qualidade educacional, disputando o sentido da educação na esfera midiática e política?

(Foca na batalha simbólica, essencial para a ressignificação social da profissão, investigando como os professores podem sair da defensiva e assumir a liderança na construção de um novo imaginário social sobre a escola).

5) Como experiências de organização econômica alternativa – como cooperativas de trabalho docente ou modelos de autogestão pedagógica – poderiam oferecer respostas concretas à precarização e à desprofissionalização, criando espaços de trabalho mais democráticos e sustentáveis para os professores?

(Abre uma perspectiva ousada e pouco explorada, investigando modelos de organização do trabalho que fujam à lógica do assalariamento precário ou da terceirização, reposicionando o professor como gestor de seu próprio ofício).

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares.** Lisboa: Livros Horizontes, 2009.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

APPLE, M. W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 177-192, jul. 2004.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique.** Paris: Seuil, 1972.

BRANT, L. C.; CARDOSO, M. L. Trabalho docente e saúde mental: a síndrome de burnout como expressão da autoexploração. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-18, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.217449>

CARVALHO, M. E. P. **O care na educação: um olhar sobre a docência a partir da ética do cuidado.** Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DARLING-HAMMOND, L. **Empowered educators: how high-performing systems shape teaching quality.** San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

DAY, C. **Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores.** Madrid: Narcea, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 2005.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FANTINEL, E. L. **Mal-estar e sofrimento na docência: um estudo com professores da educação básica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GARCÍA, C. M. **O professor principiante, a prática pedagógica e o sentido da reflexão**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-137.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A. et al. **Profissionais da educação no Brasil: encontros e desencontros da formação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora da Beca, 2019.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o ataque neoliberal ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LITTLE, J. W. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. **Teachers College Record**, New York, v. 91, n. 4, p. 509-536, 1990.

LOPES, A. C. **Currículo e performatividade: a fabricação do professor gerente**. São Paulo: Cortez, 2021.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 16-35, jul.-set. 2019.

OCDE – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**. Paris: OECD Publishing, 2019.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. São Paulo: Xamã, 2004.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PIMENTA, S. G. (org.). **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. Chicago: University of Chicago Press, 1966.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?** New York: Teachers College Press, 2021.

SANTAELLA, L. **A aprendizagem ubíqua na educação pós-pandemia**. São Paulo: Paulus, 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan.-abr. 2009.

SCHLEICHER, A. **World Class: How to Build a 21st-Century School System**. Paris: OECD Publishing, 2018.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SOUSA, S. Z. Avaliação externa e responsabilização da escola: tensões e contradições. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 220-245, maio-ago. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEDESCO, J. C. **Educação e justiça social na América Latina**. Campinas: Navegando Publicações, 2012.

THOMAS, L.; BEAUCHAMP, C. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 27, n. 4, p. 762-769, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.007>

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. In: _____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 2010. p. 13-46.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

PERFORMAR OU EDUCAR?

A DOCÊNCIA NA ERA
DOS INDICADORES

MARCELO JOSÉ
HANAUER



TERRIED